مجلة جامعة الملك سعود، م٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١-١٨٤ بالعربية، ١-١٥ بالإنجليزية، الرياض (١٤١٧هـ/١٩٩٧م).

ردمد: ١٠١٨-٣٦٢٠



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد التاسع

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤١٧هـ (١٩٩٧م)



النشر والمطابع

جامعة الملك سعود

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مواد في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تنقسم المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١- **بحث**: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢- **مقالة استعراضية**: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣- **بحث مختصر**

٤- **المنبر (منتدى)**: - خطابات إلى المحرر. - ملاحظات وردود. - نتائج أولية.

٥ - **نقد الكتب**

تعليمات عامة

١ - **تقديم المواد**: يقدم الأصل مطبوعا على الآلة الكاتبة - ومعه نسختان - على مسافتين وعلى وجه واحد من ورق مقاس A_4 (٢١×٢٩,٧ سم)، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا بما في ذلك الجداول والأشكال. تقدم الجداول والصور واللوحات وقائمة المراجع على صحفات مستقلة مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

٢ - **الملخصات**: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - **الجداول والمواد التوضيحية**: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٥×١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع.

٤ - **الاختصارات**: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم٢، مل، مجم، كجم، ق، ٪. . . إلخ.

٥ - **المراجع**: بصفة عامة يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في أسلوب "MLA":

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (تحته خط) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، م٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣ - ٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (تحته خط) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق. . . إلخ.

٦ - **الحواشي**: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس. ترقم التعليقات متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامها في المتن.

تقدم التعليقات على صفحات مستقلة علما بأنها ستطبع أسفل الصفحات المعنية ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - **المستلات**: يمنح المؤلف خمسين (٥٠) مستلة مجانية.

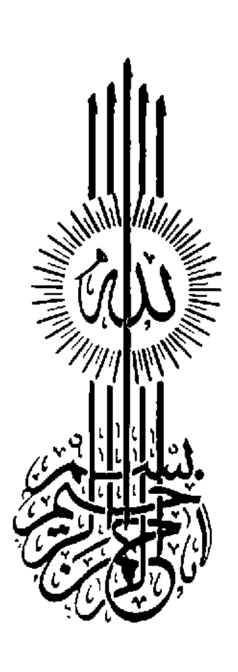
٩ - **المراسلات**: توجه جميع المراسلات إلى:

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)
ص. ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠- **عدد مرات الصدور**: نصف سنوية.

١١- **سعر النسخة الواحدة**: ١٠ ريالات سعودية، ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢- **الاشتراك والتبادل**: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص. ب ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.



مجلة جامعة الملك سعود، م٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١-١٨٤ بالعربية، ١-١٥ بالإنجليزية، الرياض (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).

مجلة
جامعة الملك سعود

المجلد التاسع

العلوم التربوية
والدراسات الإسلامية (١)

١٤١٧هـ
(١٩٩٧م)



النشر والمطابع - جامعة الملك سعود

ص.ب ٢٤٥٤ - الرياض ١١٤٥١ - المملكة العربية السعودية

مطابع جامعة الملك سعود ١٤١٨هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١-١٨٤ بالعربية، ١-١٥ بالإنجليزية، الرياض (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).

المحتويات

القسم العربي

الصفحة

القسم الإنجليزي

مجلة جامعة الملك سعود، م٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٣١ (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).

تقويم الحالة الفنية لأندية المملكة العربية السعودية لموسم ١٤١٤ هـ في ألعاب القوى

زكي محمد درويش* وتيسير عبدالحي سليمان**

* أستاذ، قسم التربية البدنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية،

** عضو اللجنة الفنية، الاتحاد العربي السعودي لألعاب القوى للهواة

ملخص البحث. في ضوء السياسة الموضوعة من قبل الرئاسة العامة لرعاية الشباب التي تهتم بالارتفاع بالمستوى الفني، والمهاري، والإداري لكافة الأنشطة، بهدف العمل على رفع الإنجازات السعودية في كافة المحافل الرياضية العالمية، والوصول بالأنشطة الرياضية عامة، وألعاب القوى بصفة خاصة، إلى مصاف الدول المتقدمة في هذا المجال، فإن الاتحاد العربي السعودي لألعاب القوى للهواة قد اعتمد هذا الاتجاه من خلال تنظيماته بهدف العمل على الارتفاع بمستوى الإنجازات الرياضية في مسابقات ألعاب القوى. ولتحقيق العدالة في عملية التقويم فإن اللجنة الفنية قامت بإجراء نظام علمي جديد تم تطبيقه لأول مرة بإجراء دراسة تقويمية لأندية المملكة العربية السعودية للدرجات الثلاث (أولى - شباب - ناشئين) في ألعاب القوى للموسم الرياضي ١٤١٤هـ (٩٣/ ١٩٩٤م). وقد تم إجراء دراسة مسحية على جميع أندية المملكة المسجلة في الاتحاد العربي السعودي لألعاب القوى، وعددها ١٥٣ ناديًا في ٢٠ مكتبًا، تم تقويمها من حيث حجم نشاطها ومستوى الإنجازات التي حققتها في مسابقات ألعاب القوى، مما ساهم في تحديد تقديراتها ومستوياتها ومقارنة مدى وقدر اهتماماتها بالنسبة للدرجات الثلاث للاعبين (أولى - شباب - ناشئين)، بغرض التعرف على أوجه القصور والعمل على التغلب عليها، وتلافيها، ومعرفة نواحي القوة في الأندية والمكاتب، ومقارنتها ببعضها، حتى يمكن إصدار قرارات عن الحالة الفنية لتلك الأندية، مما يساهم في تحقيق العدالة في الحكم على الأندية وفق قواعد ثابتة، مما قد يزيد من حدة التنافس بينها بما ينعكس على المستوى الفني للإنجازات بطريقة فعالة. وقد تم ذلك بأسلوب علمي موضوعي وفق معايير وأسس واضحة روعي فيها كافة العناصر والشمولية في عملية التقويم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن بعض المناطق كانت أكثر نشاطًا مقارنة بالمناطق الأخرى، وأن أقل عدد من الأندية التي حصلت على تقدير ممتاز هي في درجة الناشئين مقارنة بدرجتي الشباب والأولى، كما أن أكبر عدد من الأندية التي حصلت على درجتي ضعيف، ضعيف جدًا بالنسبة لدرجتي الشباب والأولى، هي درجة الناشئين أيضًا.

وتقدم نتائج هذه الدراسة بعض الحقائق العلمية التي يجب الارتكاز عليها عند اختيار وتوجيه النشء لمسابقات ألعاب القوى واهتمام الأندية بهذه الدرجة بالدرجة بصفة خاصة، إذ أنها (مرحلة الناشئين) تمثل القاعدة الأساسية لمسابقات ألعاب القوى، والتي تمد المراحل الأخرى بالخامات الصالحة والمشرفة للتمثيل الدولي للمملكة العربية السعودية مستقبلاً بإذن الله.

المقدمة

إن التقدم الحالي في مستويات مسابقات الميدان، والمضمار (ألعاب القوى) يعتمد بدرجة كبيرة على الاهتمام بالجوانب العلمية في كافة اتجاهات النشاط، سواء مايرتبط بالناحية الفنية من طرق الأداء وتطويرها والتدريب والاختيار المقنن للمواهب الرياضية وغيرها، أو مايرتبط بالجانب الإداري بصفة عامة وعملية التقويم وإصدار القرار بصفة خاصة. حيث تعتبر عملية التقويم في حد ذاتها عملية تربوية مهمة ومستمرة، وتهدف إلى تحسين وتطوير العمل من كافة جوانبه لتحقيق الأهداف المرجوة من هذا النشاط عن طريق دراسة مدى التقدم وجوانب القصور ونواحي القوة في العمل.

وفي ضوء السياسة الموضوعة من قبل الرئاسة العامة لرعاية الشباب، والتي تهتم بالارتفاع بالمستوى الفني والمهاري والاداري لكافة الأنشطة بهدف العمل على رفع مستوى الانجازات السعودية في كافة المحافل الرياضية العالمية، والوصول بالنشاط إلى العالمية فإن الاتحاد العربي السعودي لألعاب القوى للهواة قد اعتمد هذا الاتجاه من خلال تنظيماته بهدف العمل على الارتفاع بمستوى الإنجازات الرياضية في مسابقات ألعاب القوى، حتى يمكن المشاركة في حسن تمثيل المملكة العربية السعودية في المحافل الرياضية العالمية والدولية والأوليمبية، وذلك من خلال العمل على تطوير كافة عوامل الإنجاز ومن مختلف الاتجاهات من خلال اللجان المختلفة للاتحاد ومنها اللجنة الفنية.

وتنهج اللجنة الفنية للاتحاد العربي السعودي لألعاب القوى للهواة نهجًا جديدًا في هذا المضمار يهدف إلى تقويم الأندية السعودية في أنشطة ألعاب القوى للموسم الرياضي ١٤١٤هـ باستخدام الأساليب العلمية وفق قواعد وأسس واضحة كنظام يتبع فيما بعد سنويًا لتقويم الأندية والمناطق والمكاتب سنويًا، مايترتب عليه من توجهات واتجاهات فنية وإدارية. ولتحقيق العدالة في عملية التقويم فإن اللجنة الفنية رأت أن تدرس نظامًا جديدًا كنموذج من خلال تطبيقه على موسم ١٤١٤هـ. ويمكن من خلاله تقويم الأندية من حيث حجم نشاطها ومستوى الإنجازات التي تحققها في ألعاب القوى، مما يساهم في العديد من الجوانب الفنية والإدارية التي تترتب على هذا التقويم سنويًا، مثل مستويات الأندية (الممتاز

والأولى) وصعود الأندية وهبوطها، والمكافآت والمساعدات الفنية والإدارية، مما يساهم في تحقيق العدالة في الحكم على الأندية وفق قواعد ثابتة، ويزيد بالتالي من حدة التنافس بينها بما ينعكس على المستوى الفني للإنجازات بطريقة فعالة.

وتتضح الأهمية العلمية لهذا الموضوع كبحث في أن الأسلوب الحالي المستخدم في تقويم الأندية يحتاج من خلال معايشة الواقع الفعلي إلى الكثير من التعديل من الناحية العملية والتطبيقية، كما أن هذا البحث كإضافة علمية تتضح أهميته في قصور الدراسات التي تعرضت لتقويم الأندية وعدم اعتمادها على تقويم النتائج الفعلية لأنشطة الأندية والاهتمام بالجوانب الإدارية دون الفنية.

الدراسات النظرية

على الرغم من أهمية عملية تقويم الأندية المشاركة في أنشطة أي اتحاد رياضي في أي دولة - وهي خطورة أولية لتوجيه أنشطة الاتحادات والأندية والمناطق - إلا أن اللجنة الفنية لم تتمكن من الوصول إلى أي دراسة سابقة للاسترشاد بها في هذا المضمار - في حدود علم الباحثين - تطرقت إلى تقويم الحالة الفنية لأندية الاتحاد، وكل ما أمكن الوصول إليه مجموعة من الدراسات التي تتناول الجوانب الإدارية للاتحادات الرياضية أو الأندية، أو التي تتناول تقويم نشاط واحد من أنشطة الأندية دون التعرض إلى الحالة الفنية للأندية من خلال النتائج الفعلية التي حققتها بالاشتراك في مسابقة اتحاد أي نشاط رياضي، وهي لذلك تعتمد على الأساليب العلمية والمنطقية التي وضعتها وتبنتها لتحقيق ذلك، والتي ترى أنها تحقق الهدف المنشود من هذه العملية من خلال الدراسات المختلفة عن التقويم.

تذكر آمال الحلبي أن تطوير برنامج النشاط ومستوى الأداء أي اتحاد رياضي يعتمد من الناحية العلمية على مدى الاستخدام الصحيح للتقويم والذي يعتبر الأسلوب الأمثل لهذا التطوير. فالتقويم عملية شاملة تتكون من عدة خطوات تعتمد على دراسة ماتم تحقيقه وإنجازه فعلاً في ضوء المستهدف من النشاط، ومن ثم تحديد جوانب القصور والعمل على التغلب عليها وتلافيها، ونواحي القوة والعمل على تأكيدها ودعمها لإحداث التطوير المطلوب في تحقيق الأهداف المنشودة. وتؤكد على أن إهمال عمليات التقويم بأشكاله المتعددة وبالمفهوم الصحيح له قد يكون أحد أسباب مانعانيه في هذا المجال من تخلف وقصور في كافة المجالات الرياضية [١، ص٢].

والتقويم بمفهومه العلمي عملية موضوعية لاتعتمد على النواحي الذاتية لأنها تتم

وفق أسس وأساليب وخطوات علمية مدروسة . ويعرف فرديوسي Verduci التقويم بأنه مجموعة العمليات المنظمة لتحديد مدى تحقيق الأهداف ، فالتقويم مجموعة خطوات متتابعة ومستمرة يمكن من خلالها تحديد مدى ماتم تنفيذه من أهداف ، وتوضيح أوجه القصور أو الضعف واتخاذ القرارات بناءً على ذلك في إطار علمي محدد [٢ ، ص١٤] . ويشير إلى أنه يشمل التحديد الكّمي والوصفي والوصول إلى قرارات [٢ ، ص١٤] . وتوضح رمزية الغريب أن التقويم يتضمن الحكم على الشيء [٣ ، ص٧] ، ويؤكد بيوتشر Bucher على ضرورة استخدام التقويم كوسيلة موضوعية ، للحكم ، ويرى ضرورة العمل على تشجيع استخدامه [٤ ، ص٣٥٩] . يشير عيد إلى أن التقويم يحتاج إلى بيانات يتم الحصول عليها ، ثم مقارنة هذه البيانات التي تم الحصول عليها مع المعايير الموضوعة لإصدار الحكم والقرارات [٥ ، ص١٩] .

ماهية المشكلة

في ضوء الأهمية الواضحة لعملية التقويم بالمفهوم العلمي الدقيق لها ، وفي غياب الدراسات التي تعرضت لمثل هذا الموضوع وضعت اللجنة الفنية للاتحاد العربي السعودي لألعاب القوى للهواة نصب أعينها وضع نظام محدد لتقويم الأندية السعودية وتطبيقه على سبيل التجربة على موسم ١٤١٤هـ ، وذلك بغرض التعرف على أوجه القصور ونواحي القوة في الأندية والمناطق والمكاتب ، وحتى يمكن إصدار قرارات عن الحالة الفنية لتلك الأندية بالأساليب العلمية من خلال أنشطتها الفعلية ونتائجها التي تحققها في مجالات نشاط الاتحاد العربي السعودي لألعاب القوى للهواة ، بحيث يتم ذلك بأسلوب علمي موضوعي وفق معايير وأسس واضحة تراعي العناصر كافة ، حتى تكون عملية التقويم شاملة لكافة الجوانب وتؤدي الغرض منها . فالمشكلة الرئيسة لهذه الدراسات هي العمل على بناء أسلوب موضوعي لتقويم الحالة الفنية للأندية المشاركة في مسابقات الاتحاد العربي السعودي لألعاب القوى للهواة بطريقة علمية .

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى بناء أسلوب موضوعي لتقويم الأندية والمكاتب والمناطق التابعة للاتحاد العربي السعودي لألعاب القوى للهواة ، وتطبيقه على موسم ١٤١٤هـ للمساهمة في إصدار باقي القرارات الفنية التي تعتمد على تقويم حالة الأندية ومقارنتها ببعضها بأسلوب علمي موضوعي ، مما قد يسهم في الارتقاء بالمستوى العام للعبة .

منهج البحث

يستخدم الباحثان المنهج المسحي الوصفي اعتمادًا على النتائج الرسمية المسجلة في الاتحاد العربي السعودي لألعاب القوى للهواة .

إجراءات الدراسة

ولتحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى عملية التقويم قامت اللجنة الفنية باتباع عدة خطوات متتابعة هي :

١ - تحديد الاشتراطات الأساسية لعملية التقويم .
٢ - تحديد المعيار اللازم لعملية التقويم وطرق حسابه .
٣ - بناء وتطبيق المعيار .
٤ - تحليل البيانات .
٥ - استخراج النتائج .
٦ - إصدار القرار والتوصيات .

وكل خطوة من هذه الخطوات السابقة اشتملت على عدة خطوات داخلية لتحقيقها كما يلي :

أولاً: تحديد الاشتراطات الأساسية لعملية التقويم

تتم عملية تقويم الأندية في ضوء شروط عامة ومحددات أساسية ثابتة تمثل الإطار الأساسي لعملية التقويم قامت اللجنة الفنية بوضعها في الاعتبار وهي :

١ - يتم تقويم الأندية من خلال مشاركتها في بطولات ألعاب القوى المختلفة المستوى ، والإنجاز الذي تحققه في كل منها ، وذلك على المستويات الثلاثة (مكتب - منطقة - مملكة) ، وفي الدرجات الثلاث (ناشئون - شباب - أولى) وفق القواعد والشروط المحددة من قبل الاتحاد لهذه المسابقات ، وذلك بعد عزل أندية الممتاز والأولى في تقويم مستقل ، أي أن عملية التقويم تتم في مستويين : الأول يشمل كل الأندية بما فيها الأولى والممتاز ، والثاني يشمل كل الأندية بدون الأولى والممتاز .

٢ - عدم صلاحية مجموع نقاط كل ناد للتعبير عن الحالة الفنية له ، وذلك للأسباب الآتية :

- اختلاف عدد الأندية في المكاتب واختلاف عدد المكاتب في المناطق ، وبالتالي

لن تعبّر بصدق عن مدى قوة المنافسة والتي تؤثر في وضع النادي ومستوى لاعبيه، ومن ثم عدم إمكانية تقويم المكاتب والمناطق من خلال النقاط.

● نظام التأهيل للأندية المشاركة في بطولة المملكة من كل منطقة لا يسمح باستخدام نقاط النادي في كل بطولة.

● النقاط عبارة عن قيم رقمية تعبر عن مستوى مجموع اللاعبين في مجموع مسابقات البطولة الواحدة في الدرجات الثلاث بأشكال مختلفة، وبالتالي لايصح التعامل معها كقيمة مطلقة، بل تنسب لكل بطولة والأرقام التي تحققت فيها، ولا يصح إجراء إحصائية مباشرة عليها.

● تختلف درجة الأهمية النسبية لكل بطولة من المستويات الثلاثة، حيث تعتبر بطولة المكتب أقلها ثم بطولة المنطقة، وبطولة المملكة هي أعلى البطولات من حيث أهميتها النسبية، وهو ما لايمكن مراعاته بالاعتماد على النقاط، كما أن الاعتماد على النقاط يزيد من الفروق بين الأندية شكل واضح وغير حقيقي، ولايعبر عن حجم النشاط الفعلي للنادي في جميع المسابقات من حيث نشاط النادي في ألعاب القوى، ولكنه يعبر عن المستوى الرقمي للنادي في بطولة معينة.

٣ - يعبر ترتيب النادي في كل بطولة عن الموقع النسبي للنادي بالنسبة لباقي الأندية في المكتب أو المنطقة أو المملكة في كافة الدرجات، ناشئين وشباب وأولى، وبالتالي تعتبر أساسًا مهمًا لتقويم الأندية بحيث يراعى كافة الجوانب السابقة، وخصوصًا مايرتبط بحجم نشاط النادي وإنجازاته في مسابقات ألعاب القوى بالدرجات الثلاث وفي المستويات الثلاثة.

٤ - تتوازن الدرجات الثلاث - ناشئون شباب وأولى - من حيث أهميتها النسبية.

٥ - تعتبر بطولة المملكة أكثر أهمية من بطولة المنطقة، والتي تعتبر بدورها أكثر أهمية من بطولة المكتب، وهو مايعبر عن الأهمية النسبية لكل بطولة من المستويات الثلاثة.

٦ - يعتبر عدد المراكز المحققة للمستويات الموضوعة من قبل الاتحاد العربي السعودي لألعاب القوى للهواة من العوامل المرجحة في تقويم النادي، وذلك لأنها تعكس مدى التقدم الفني في مستويات لاعبيه بالإضافة إلى مستوى مشاركته والإنجاز.

ومما سبق يتضح أن التقويم سوف يتم في ضوء حجم مشاركة النادي في الدرجات الثلاث (ناشئين - شباب - أولى) بشكل متوازن، وذلك في المستويات الثلاثة للبطولة (مملكة - منطقة - مكتب)، وذلك تبعًا للأهمية النسبية لكل بطولة بالاعتماد على

الترتيب النسبي للنادي بالنسبة لباقي الأندية الأخرى ، والذي يعكسه ترتيب النادي في كل بطولة وفي كل درجة ، مع مراعاة المستوى الفني للأرقام المحققة كنقاط ترجيح .

ثانيًا: تحديد المعيار اللازم لعملية التقويم وطرق حسابه

يعتبر وجود معيار ذي ملامح ثابتة وواضحة أساسًا مهماً لعملية التقويم الموضوعي ، فهذه الأسس الثابتة الواضحة هي التي تجعل عملية التقويم عملية علمية موضوعية ، حيث يتم وضع هذه الأسس وفق معايير فنية ، إحصائية قابلة للتطبيق والاستخدام في جميع الحالات .

ولقد اختارت اللجنة الفنية في ضوء الاشتراطات الأساسية معيار المراكز المحققة من قبل كل ناد في المستويات الثلاثة وفي الدرجات الثلاث كأساس لمعيار يستخدم كمحك لإصدار القرارات والحكم على الحالة الفنية لكل ناد ، وذلك وفق الضوابط الآتية :

١ - يتم تحويل مركز كل فريق في كل بطولة إلى نقاط خاصة بهذه البطولة من خلال المعادلة التالية ، وهي من اقتراح الباحثين اعتماُدًا على الأساس الرياضي للجمع بين عدد الأندية وترتيب النادي النسبي بين الأندية المشاركة ، وذلك بتحويل الترتيب إلى نسبة عدد الأندية المشاركة كما يلي :

درجات النادي في البطولة = (عدد الأندية المشاركة في البطولة + ١) - ترتيب النادي في هذه البطولة

وبالتالي يتم تحويل ترتيب النادي المعتمد على النقاط التي حققها في أي بطولة إلى درجات مقابلة للترتيب منسوبة إلى عدد الأندية المشاركة في البطولة ، ويعكس قوتها ، والتي يوضحها عدد الأندية في كل مكتب أو منطقة .

٢ - المناطق التي تحتوي على مكتب واحد ، فإن البطولة من حيث قوتها تعتبر بطولة منطقة ، وتأخذ الأهمية النسبية لبطولة منطقة دون الحصول على نقاط المكتب .

٣ - تعتبر بطولة المملكة أكثر قوة من بطولة المنطقة ، وهي بدورها تعتبر أكثر قوة من بطولة المكتب ، وبناء عليه تم وضع أهمية نسبية لكل بطولة من البطولات الثلاث كما يلي :

المكتب ١ المنطقة ٢ المملكة ٣

٤ - وبهذا فإن نقطة أي ناد في البطولات الثلاث تحسب كما يلي لكل درجة من الدرجات الثلاث (ناشئين - شباب - أولى)

مجموع نقاط النادي في الدرجة = (نقاط النادي في بطولة المكتب × ١ + نقاط المنطقة × نقاط المملكة × ٣)

كما يمكن وضع أهمية نسبية لكل درجة في حالة الرغبة في ذلك وبنفس الطريقة حسب الاتجاهات الحالية، فإذا كانت الرغبة توجيه الاهتمام بالناشئين فإنه يمكن وضع أهمية نسبية لها أكثر من الشباب والأولى أو العكس إذا أردنا ترجيح أهمية درجة على أخرى حسب سياسة الاتحاد.

ومن خلال الإجراءات السابقة أصبح لكل ناد في كل درجة (ناشئين - شباب - أولى) وفي كل مسابقة (مكتب - منطقة - مملكة) درجة، وبالتالي يمكن حساب النقاط الكلية للنادي كما يلي:

النقاط الكلية للنادي = مجموع نقاط الناشئين + الشباب + الأولى

وقد استحدثت اللجنة الفنية مايسمى بنقاط الترجيح، وهي نقاط تمنح للأندية وفق أسس وضوابط تتناسب مع فلسفة الاتحاد في كل دورة أو كل موسم. ولما كان هدف اللجنة الفنية يتمثل في العمل على الارتفاع بالمستوى الفني للاعبين والارتقاء بالمستوى ورفع مستويات إنجازاتهم، فقد رأت اللجنة أن تمنح النقاط الترجيحية بناًء على عدد المراكز التي حققت بالمستويات المحددة من قبل الاتحاد وفق برنامج وشروط مسابقات ألعاب القوى للموسم ١٤١٤هـ. حيث تمنح درجة واحدة مرجحة لكل مركز محقق للمستوى في بطولة المملكة في أي درجة من الدرجات الثلاث. وبذلك يكون المجموع النهائي للنقاط = نقاط النادي الكلية + نقاط الترجيح. وهو مايعبر تمامًا عن الحالة الفنية للنادي في جميع المسابقات وفي كل الدرجات، مع مراعاة المستوى الفني المرتفع. ويوضح جدول رقم ١ بيانًا بكل الأندية، حسابات النقاط الخاصة بها، كما يوضح أندية الممتاز والأولى المشاركة في بطولة المملكة فقط، والأندية التي لم تشترك وغير المقيدة؛ أما باقي الأندية التي لم يذكر أمامها ملاحظات، فهي مشاركة في بطولات المناطق والمكاتب والمملكة.

جدول رقم ١ . حسابات نقاط جميع أندية المملكة.

م	كود منطقة	كود المكتب	اسم النادي	مجموع النقط الموزونة أولى	شباب	ناشئون	كلي	درجات الترجيح ناشئون	شباب	أولى	مجموع عام	ملاحظات
١	٠١	٠١	الهلال	٣٣	٦٧	٤	١٠٤	٠	١٥	٠	١١٩	ممتاز
٢	٠١	٠١	النصر	٤	٢	٩	١٥				١٥	
٣	٠١	٠١	الشباب	٢٤	٣	٣	٣٠				٣٠	
٤	٠١	٠١	الرياض	٢١	٩	٢٠	٥٠				٥٠	
٥	٠١	٠١	الدرعية	٨	٤	٢	١٤				١٤	
٦	٠١	٠١	المزاحمية	١	١	١	٣				٣	
٧	٠١	٠١	سدوس	٧	٨	٨	٢٣				٢٣	
٨	٠١	٠١	الوصيل	٦	٥	٦	١٧				١٧	
٩	٠١	٠١	البطين	٣	٧	٧	١٧				١٧	
١٠	٠١	٠١	الشعيب	٢	٦	٢٥	٣٣				٣٣	
١١	٠١	٠١	العرض	٥	١٤	٥	٢٤				٢٤	
١٢	٠١	٠٢	الفيحاء	٣	٤	٥	١٢				١٢	
١٣	٠١	٠٢	الفيصلي	٠	١	٣	١٢				١٢	
١٤	٠١	٠٢	الحمادة	٧	٥	٢	١٤				١٤	
١٥	٠١	٠٢	المحمل	٤	١٦	١٤	٣٤				٣٤	
١٦	٠١	٠٢	الاعتماد	١	٢	١	٤				٤	
١٧	٠١	٠٢	نجد	٢	٣	٤	٩				٩	
١٨	٠١	٠٢	المجزل	١٦	١٩	٣٠	٥٦	١	٠	٠	٥٧	
١٩	٠١	٠٢	سدير	٠	٠	٠	٠				٠	غير مقيد
٢٠	٠١	٠٣	الشعلة	٤٨	٢٣	٨	٧٩	٠	٠	٦	٨٥	
٢١	٠١	٠٣	الشرق	٢	٣	٥	١٠				١٠	
٢٢	٠١	٠٣	الكوكب	٨	٧	٦	٢١				٢١	
٢٣	٠١	٠٣	الفرع	٤	٣	٣	١٠				١٠	
٢٤	٠١	٠٣	الأنوار	١	٥	١	٧				٧	
٢٥	٠١	٠٣	التوباد	٣	٤	٢٥	٣٢				٣٢	
٢٦	٠١	٠٣	السد	٧	١	٧	١٥				١٥	
٢٧	٠١	٠٣	الوادي الأخضر	٣٦	٢٨	٥٢	١١٦	٧	٠	٤	١٢٧	
٢٨	٠١	٠٣	السلمية	٦	٦	٤	١٦				١٦	
٢٩	٠١	٠٣	الصحاري	٥	٨	٢	١٥				١٥	

تابع جدول رقم ١.

م	كود	كود	اسم	مجموع النقط الموزونة				درجات الترجيح			مجموع	ملاحظات
	منطقة	المكتب	النادي	أولى	شباب	ناشئون	كلي	ناشئون	شباب	أولى	عام	
٣٠	٠١	٠٤	الوشم	٢٦	٢٥	٢٢	٧٣				٧٣	
٣١	٠١	٠٤	كميت	٢	٢	١	٥				٥	
٣٢	٠١	٠٤	رمخين	٧	٦	١٣	٢٦				٢٦	
٣٣	٠١	٠٤	أرطاوي	١٥	١٠	٥	٣٠				٣٠	
٣٤	٠١	٠٤	اليمامة	٨	٧	٨	٢٣				٢٣	
٣٥	٠١	٠٤	السر	٦	٥	٤	١٥				١٥	
٣٦	٠١	٠٤	الدرع	٥	١	٢	٨				٨	
٣٧	٠١	٠٤	مصده	٧	٤	٧	١٨				١٨	
٣٨	٠١	٠٤	ثهلان	٤	٠	٦	١٠				١٠	
٣٩	٠١	٠٤	عفيف	٣	٣	٣	٩				٩	
٤٠	٠١	٠٥	مرخ	٨	١	٢	١١				١١	
٤١	٠١	٠٥	طويق	٢	٩	٩	٢٠				٢٠	
٤٢	٠١	٠٥	الباطن	١	٢	١	٤				٤	
٤٣	٠١	٠٥	القيصومة	١٣	١٢	٦	٣١				٣١	
٤٤	٠٢	٠١	الاتفاق	١١	٠	٠	١١				١١	
٤٥	٠٢	٠١	النهضة	١	٠	٣	٤				٤	
٤٦	٠٢	٠١	القادسية	٤٥	٤	٧	٥٦				٥٦	أولى
٤٧	٠٢	٠١	الثقبة	٤	٥	٤	١٣				١٣	
٤٨	٠٢	٠١	الخليج	٣٠	٦٦	٢٠	١١٦	٠	١٧	٠	١٣٣	ممتاز
٤٩	٠٢	٠١	الساحل	٠	٠	٢	٢				٢	
٥٠	٠٢	٠١	الهدى	٧١	٢١	٢١	١١٣	٠	٠	٢٤	١٣٧	
٥١	٠٢	٠١	الثور	٣٦	١٣	٥٩	١٠٨	١٠	٠	٠	١١٨	أولى
٥٢	٠٢	٠١	الجزيرة	١٢	٣	١	١٦				١٦	
٥٣	٠٢	٠١	السلام	٠	٠	٠	٠				٠	لم يشترك
٥٤	٠٢	٠١	الصفا	٣٦	٢١	١٠	٦٧				٦٧	ممتاز
٥٥	٠٢	٠١	رأس تنورة	١٣	٢	٨	٢٣				٢٣	
٥٦	٠٢	٠١	التألف	٢	٦٣	٢٣	٨٨	٠	١٣	٠	١٠١	
٥٧	٠٢	٠١	النعيرية	٣	١	٥	٩				٩	

تابع جدول رقم ١.

م	كود منطقة	كود المكتب	اسم النادي	مجموع النقط الموزونة أولى	شباب	ناشئون	كلي	درجات الترجيح ناشئون	شباب	أولى	مجموع عام	ملاحظات
٥٨	٠٢	٠١	العلمين	٦٩	٦	٦	٨١	٠	٠	١٨	٩٩	
٥٩	٠٢	٠٢	الترجي	١	٢	١	٤				٤	
٦٠	٠٢	٠٢	مضر	٣	٦	٩	١٨				١٨	
٦١	٠٢	٠٢	الابتسام	٦	٣	٣	١٢				١٢	
٦٢	٠٢	٠٢	الهداية	١٥	٩	١٠	٣٤				٣٤	
٦٣	٠٢	٠٢	الخويلدية	١٨	١٤	٤٩	٨١	١٥	٠	٠	٩٦	
٦٤	٠٢	٠٢	المحيط	٢	١	٢	٥				٥	
٦٥	٠٣	٠١	الاتحاد	٤٨	٣٩	٥٢	١٣٩	١٥	١١	٠	١٦٥	أولى
٦٦	٠٣	٠١	الأهلي	٤٨	٦٠	٤٠	١٤٨	٩	٢٠	٠	١٧٧	ممتاز
٦٧	٠٣	٠١	الانتصار	٠	٠	٠	٠				٠	لم يشترك
٦٨	٠٣	٠١	الربيع	٠	٠	٠	٠				٠	غير مقيد
٦٩	٠٣	٠٢	الوحدة	٩٥	٢	٢	٩٩	٠	٠	١٥	١١٤	
٧٠	٠٣	٠٢	حراء	٩	٣	١	١٣				١٣	
٧١	٠٣	٠٢	الليث	١	١	٣	٥				٥	
٧٢	٠٣	٠٣	عكاظ	٢٧	١١	٨	٤٦				٤٦	ممتاز
٧٣	٠٣	٠٣	وج	٣٥	٥	٨	٤٨	٠	٠	٧	٥٥	
٧٤	٠٣	٠٣	منيف	٠	١	٠	١				١	
٧٥	٠٣	٠٣	الأغر	٥	٢	١	٨				٨	
٧٦	٠٣	٠٣	القوس	٤	٥	٢	١١				١١	
٧٧	٠٤	٠١	الرائد	١٧	٢١	١٥	٥٣				٥٣	
٧٨	٠٤	٠١	التعاون	٦	١٦	١٤	٣٦				٣٦	
٧٩	٠٤	٠١	العربي	٣	٥	٦	١٤				١٤	
٨٠	٠٤	٠١	النجمة	٢١	٣	١	٢٥				٢٥	
٨١	٠٤	٠١	التقدم	٩	٧	١٣	٢٩				٢٩	
٨٢	٠٤	٠١	الأمل	٥	٤	٢	١١				١١	
٨٣	٠٤	٠١	مارد	٢	٣	٥	١٠				١٠	
٨٤	٠٤	٠١	الهلالية	٤	١٢	٣	١٩				١٩	
٨٥	٠٤	٠١	الصقر	١	٢	٤	٧				٧	

تابع جدول رقم ١.

م	كود منطقة	كود المكتب	اسم النادي	مجموع النقط الموزونة أولى	شباب	ناشئون	كلي	درجات الترجيح ناشئون	شباب	أولى	مجموع عام	ملاحظات
٨٦	٠٤	٠٢	الحزم	٧	٢	٥	١٤				١٤	
٨٧	٠٤	٠٢	الخلود	١	١	٢	٤				٤	
٨٨	٠٤	٠٢	الرمة	١٥	١٥	١٧	٤٧				٤٧	
٨٩	٠٤	٠٢	الجواء	١٠	٨	١٤	٣٢				٣٢	
٩٠	٠٤	٠٢	الموج	٢	٥	١	٨				٨	
٩١	٠٥	٠١	الجبلين	٢٧	٨	١٤	٤٩				٤٩	أولى
٩٢	٠٥	٠١	الطائي	٠	٠	٠	٠				٠	لم يشترك
٩٣	٠٥	٠١	اللواء	١٠	١٤	٨	٣٢				٣٢	
٩٤	٠٥	٠١	جبة	٨	١٢	١٢	٣٢				٣٢	
٩٥	٠٥	٠١	الغوطة	٦	٨	١٠	٢٤				٢٤	
٩٦	٠٥	٠١	الحائط	٠	٢	٦	٨				٨	
٩٧	٠٥	٠١	فيد	٤	١٦	١٦	٣٦				٣٦	
٩٨	٠٥	٠١	الريان	٢	٤	٢	٨				٨	
٩٩	٠٥	٠١	قفار	٠	٦	٤	١٠				١٠	
١٠٠	٠٦	٠١	الصقور	٤٢	٨	٨	٥٨				٥٨	أولى
١٠١	٠٦	٠١	الوطني	٣٣	٢٢	١٠	٦٥	٠	٥	٠	٧٠	أولى
١٠٢	٠٦	٠١	الحوراء	٣٨	٦	١٨	٦٢				٦٢	
١٠٣	٠٦	٠١	الخالدي	٢	٢	٤	٨	١	٠	٧	١٦	
١٠٤	٠٦	٠١	ضباء	٦	٠	٢	٨				٨	
١٠٥	٠٦	٠١	تيماء	٤	٤	٦	١٤				١٤	
١٠٦	٠٧	٠١	السراء	٢٣	٦	٦	٣٥	٠	٠	٣	٣٨	
١٠٧	٠٧	٠١	زهران	٦	١١	٢٩	٤٦	٣	٢	٠	٥١	
١٠٨	٠٧	٠١	غامد	٤	٤	٤	١٢				١٢	
١٠٩	٠٧	٠١	التسامح	٢	٢	٢	٦				٦	
١١٠	٠٨	٠١	النجوم	٣٩	١٦	٥٦	١١١	١٤	٠	٠	١٢٥	أولى
١١١	٠٨	٠١	الطرف	٣٩	٤١	٦٤	١٤٤	١٤	٩	٠	١٦٧	ممتاز
١١٢	٠٨	٠١	هجر	٤١	٤	٤	٤٩	٠	٠	٧	٥٦	
١١٣	٠٨	٠١	الشروق	٦	١٢	١٦	٣٤				٣٤	
١١٤	٠٨	٠١	الروضة	٨	٨	٢	١٨				١٨	

تابع جدول رقم ١.

م	كود منطقة	كود المكتب	اسم النادي	مجموع النقط الموزونة أولى	شباب	ناشئون	كلي	درجات الترجيح ناشئون	شباب	أولى	مجموع عام	ملاحظات
١١٥	٠٨	٠١	العيون	٤	١٠	٦	٢٠				٢٠	
١١٦	٠٨	٠١	الصواب	٢	٢	١٠	١٤				١٤	
١١٧	٠٨	٠١	الفتح	١٠	١٤	٨	٣٢				٣٢	
١١٨	٠٨	٠١	العدالة	٣٠	١٨	٦٢					٦٢	أولى
١١٩	٠٨	٠١	القارة	١٢	٦	١٢	٣٠				٣٠	
١٢٠	٠٨	٠١	الجيل	٥٥	٢٢	١٨	٩٥	٠	١٠	١٥	١٢٠	
١٢١	٠٩	٠١	الانطلاق	٦	٤	١٠	٢٠				٢٠	
١٢٢	٠٩	٠١	بدنه	٢	٢	٦	١٠				١٠	
١٢٣	٠٩	٠١	التضامن	٨	١٠	٤	٢٢				٢٢	
١٣٤	٠٩	٠١	الجندل	٠	٠	٠	٠				٠	لم يشترك
١٢٥	٠٩	٠١	الصمود	٠	٠	٠	٠				٠	لم يشترك
١٢٦	٠٩	٠١	العروبة	١٥	٢٤	٢٤	٦٣	٢	٣	١	٦٩	
١٢٧	٠٩	٠١	القلعة	٦	٦	٢	١٤				١٤	
١٢٨	٠٩	٠١	المنيرة	١٠	٨	٨	٢٦				٢٦	
١٢٩	١٠	٠١	ضمك	٤٥	٥٣	٦٥	١٦٣	١٨	١٠	٠	١٩١	ممتاز
١٣٠	١٠	٠١	الوديعة	٨	٢	١٠	٢٠				٢٠	
١٣١	١٠	٠١	المصيف	٢٠	١٦	١٢	٤٨	٠	٠	٤	٥٢	
١٣٢	١٠	٠١	جرش	٤٢	١٨	١٨	٢٨	٠	٣	٠	٨١	ممتاز
١٣٣	١٠	٠١	صقر الجزيرة	٤	٦	٦	١٦				١٦	
١٣٤	١٠	٠١	النخيل	٤٩	١٠	١٦	٧٥	٠	٠	١٠	٨٥	
١٣٥	١٠	٠١	العرين	١٠	١٢	١٤	٣٦				٣٦	
١٣٦	١٠	٠١	الشهيد	٢	٤	٨	١٤				١٤	
١٣٧	١٠	٠١	الزيتون	٦	١٤	٢	٢٢				٢٢	
١٣٨	١٠	٠١	السروات	١٢	٨	٤	٢٤				٢٤	
١٣٩	١١	٠١	التهامى	٦	٨	٨	٢٢				٢٢	
١٤٠	١١	٠١	اليرموك	١٠	١٠	٢٧	٤٧	٣	٠	٠	٥٠	
١٤١	١١	٠١	الأمجاد	٨	٦	٤	١٨				١٨	
١٤٢	١١	٠١	حطين	٢	٢	٢	٦				٦	
١٤٣	١١	٠١	بيش	٣٣	٢١	١٠	٦٤	٠	٤	٣	٧١	

تابع جدول رقم ١.

م	كود منطقة	كود المكتب	اسم النادي	مجموع النقط الموزونة أولي	شباب	ناشئون	كلي	درجات الترجيح ناشئون	شباب	أولي	مجموع عام	ملاحظات
١٤٤	١١	٠١	الصواري	٤	٤	٦	١٤				١٤	
١٤٥	١٢	٠١	الأخدود	٢	٢	٢	٦				٦	
١٤٦	١٢	٠١	شرورة	٤	٤	٤	١٢				١٢	
١٤٧	١٢	٠١	نجران	١٨	٢٤	٢٤	٦٦	٣	٥	٣	٧٧	
٤٨	١٣	٠١	أحد	٠	٠	٠					٠	لم يشترك
١٤٩	١٣	٠١	الأنصار	٤٦	٤٠	٤	٩٠	٠	١٢	١٣	١١٥	
١٥٠	١٣	٠١	المجد	٦	٤	٦	١٦				١٦	
١٥١	١٣	٠١	الغزوة	٤	٨	١٩	٢٧	١			٢٨	
١٥٢	١٣	٠١	رضوى	٢	٢	٢	٦				٦	
١٥٣	١٣	٠١	العلا	٨	٦	٨	٢٢				٢٢	

ثالثًا : بناء وتطبيق المعيار

يعرف مهدي نزار المعيار بأنه الدرجات التي تحصل عليها العينة التي استخدمت في تقنين الاختبار، حيث ينسب الأفراد إليها لتحديد مراكزهم بالنسبة للمجموعة التي ينتمون إليها، أي معرفة أين تقع الدرجة التي حصل عليها الفرد في هذا التوزيع [٦، ص٧٨] وحيث إن تقويم الأندية يحتم علينا وضع تقدير لكل ناد، فلقد اعتمدت اللجنة الفنية في بناء المعيار على النقاط الكلية التي حصل عليها كل ناد، وبذلك يكون بناء المعيار أكثر قوة، حيث إنه تم على مجتمع البحث وليس على عينة منه، وذلك حتى يمكن أن نحدد مراكز وتقديرات كل ناد بالنسبة لمجموع الأندية .

وحتى يمكن تنفيذ ذلك كان لابد من إجراء بعض المعالجات الإحصائية على مجموع النقاط الكلية للأندية، حيث يؤكد عيد أن هناك بعض الجوانب الإحصائية البسيطة التي يجب أو يلزم تنفيدها، ويشير إلى أنه كثيرًا مانستخدم تحويلات مختلفة للدرجات كمحاولة لإضفاء معنى أكثر على الدرجات الخام التي نحصل عليها، ومن أهم هذه الدرجات المحولة شيوعًا الرتب المئينية percentile ranks [٥، ص٢٧].

ولذا فلقدتم حساب المعاملات الإحصائية الوصفية والرتب المئينية لمجموع النقاط

الكلية ويوضح الجدولان ذوا الرقمين ٢ , ٣ هذه النتائج ، وذلك في حالة جميع الأندية وفي حالة الأندية دون الممتاز ة والدرجة الأولى .

جدول رقم ٢. الإحصاءات الوصفية لمجموع النقاط الكلية لجميع الأندية.

المتغيرات	كل الأندية	بعد حذف أندية الدرجة الأولى والممتاز
الوسط الحسابي	٣٦,٨٨	٢٨,٤٠
الوسيط	٢١	١٨
المنوال	١٤	١٤
الانحراف المعياري	٣٩,٥٩	٢٨,٤٧
التفلطح	٣,٢٣	٣,٦٣
الالتواء	١,٨٨	١,٩٨

جدول رقم ٣. الرتب المئينية المستخدمة في تقويم الأندية السعودية لموسم ١٤١٤هـ المبنية على مجموع نقاط الأندية .

الرتبة المئينية	كل الأندية	لنقاط المقابلة بعد حذف أندية الدرجة الأولى والممتازة
١٠	٦	٦
٢٠	١٠	٩
٣٠	١٣,٨	١٢
٤٠	١٦	١٤
٥٠	٢١	١٨
٦٠	٢٨,٦	٢٣
٧٠	٣٦	٣٠
٨٠	٥٦,٨	٣٦
٩٠	٩٩,٨	٧١
٩٥	١٢٦	١٠٠

ويتضح من جدول رقم ٢ ارتفاع جميع المعاملات الإحصائية في حالة حسابها لجميع الأندية، بما فيها أندية الدرجة الأولى والممتازة عن حساب هذه المعاملات الإحصائية للأندية بدون أندية الدرجة الأولى والممتازة، حيث يتضح من الجدول ارتفاع الوسط الحسابي للنقاط، وكذا الوسيط بشكل واضح في الحالة الأولى عن الحالة الثانية، بينما احتفظ المنوال بنفس قيمته في الحالتين، الأمر الذي يشير إلى إمكانية استخدام كلا المعيارين (بأندية الأولى والممتازة أو بدونهما) في عمليتي التقويم حسب الهدف من التقويم ذاته، فإذا كان الهدف تقنين عملية الصعود والهبوط للأندية فإننا نستخدم الحالة الأولى، بينما ثبات المنوال يشير إلى أن القيمة الأكثر تكرارًا في الحالتين واحدة وهي (١٤) نقطة، على الرغم من تقارب شكل التوزيع في كلتا الحالتين، كما يعكسهما التفلطح والالتواء. ولقد انعكست هذه الخصائص على المئينيات المحسوبة في كلتا الحالتين، وهو ما يوضحه جدول رقم ٣.

رابعًا: تحليل البيانات

وبناء عليه فقد تم وضع تقديرات تبعًا للمئينيات المحسوبة وتحديد النقاط المقابلة للمئينيات، حيث تم تحديد خمسة تقديرات في حالتي التقويم بأندية الدرجة الأولى والممتازة وبدونهما، وهو مايتضح من جدول رقم ٤، ولقد تم تحديد هذه التقديرات بعد المناقشة في اللجنة الفنية، واستنادًا إلى التقديرات الموضحة في المراجع استنادًا إلى المنحنى الاعتدالي وفقًا لما ذكرته آمال الحلبي [١، ص٢].

جدول رقم ٤. التقديرات الخاصة بالمعيار والنقاط المقابلة لها في الحالتين.

التقدير	كل الأندية		بعد حذف الأولى والممتازة	
	من	إلى	من	إلى
ممتاز (٩٠٪ فأكثر)	٩٩	فما فوق	٧١	فما فوق
جيد جدًا ٨٠ - أقل من ٩٠٪	٥٥	أقل من ٩٩	٣٦	أقل من ٧١
جيد ٧٠ - أقل من ٨٠٪	٣٦	أقل من ٥٥	٣٠	أقل من ٣٦
متوسط ٦٠ - أقل من ٧٠٪	٢٧	أقل من ٣٦	٢٣	أقل من ٣٠
ضعيف (٤٠ - أقل من ٦٠٪)	١٦	أقل من ٢٧	١٤	أقل من ٢٣
ضعيف جدًا (أقل من ٤٠٪)	أقل من ١٦٪	--	أقل من ١٤	--

ولقد نتج من تطبيق هذين المعيارين إعطاء كل ناد من أندية المملكة تقديرًا في الحالتين: الأولى فق المعيار الذي يحتوي أندية الدرجة الأولى والممتاز، ة والثانية وفق

المعيار بدون هذه الأندية وفقًا لما هو محدد بجدول رقم ٤، بينما يوضح جدول رقم ٥ تقديرات جميع أندية المملكة وفق المعيارين المستخدمين. ويوضح جدول رقم ٦ عدد الأندية في كل تقدير وفق المعيارين المستخدمين في عملية التقويم والتقدير.

خامسًا: النتائج

جدول رقم ٥. تقديرات جميع أندية المملكة وفق المعيارين المستخدمين.

م	كود منطقة	كود المكتب	اسم النادي	مجموع عام	تقدير عام	تقدير بدون أندية الممتاز والأولى
١	٠١	١٠	الهلال	١١٩	أ	--
٢	٠١	٠١	النصر	١٥	ض ج	ض
٣	٠١	٠١	الشباب	٣٠	م	ج
٤	٠١	٠١	الرياض	٥٠	ج	ج ج
٥	٠١	٠١	الدرعية	١٤	ض ج	ض
٦	٠١	٠١	المزاحمية	٣	ض ج	ض ج
٧	٠١	٠١	سدوس	٢٣	ض	م
٨	٠١	٠١	الوصيل	١٧	ض	ض
٩	٠١	٠١	البطين	١٧	ض	ض
١٠	٠١	٠١	الشعيب	٣٣	م	ج
١١	٠١	٠١	العرض	٢٤	ض	م
١٢	٠١	٠٢	الفيحاء	١٢	ض ج	ض ج
١٣	٠١	٠٢	الفيصلي	١٢	ض ج	ض ج
١٤	٠١	٠٢	الحمادة	١٤	ض ج	ض
١٥	٠١	٠٢	المحمل	٣٤	م	ج
١٦	٠١	٠٢	الاعتماد	٤	ض ج	ض ج
١٧	٠١	٠٢	نجد	٩	ض ج	ض ج
١٨	٠١	٠٢	المجزل	٥٧	ج ج	ج ج

تابع جدول رقم ٥.

م	كود منطقة	كود المكتب	اسم النادي	مجموع عام	تقدير عام	تقدير بدون أندية الممتاز والأولى
١٩	٠١	٠٢	سدير	٠		غير مقيد
٢٠	٠١	٠٣	الشعلة	٨٥	ج ج	م
٢١	٠١	٠٣	الشرق	١٠	ض ج	ض ج
٢٢	٠١	٠٣	الكوكب	٢١	ض	ض
٢٣	٠١	٠٣	الفرع	١٠	ض ج	ض ج
٢٤	٠١	٠٣	الأنوار	٧	ض ج	ض ج
٢٥	٠١	٠٣	التوباد	٣٢	م	ج
٢٦	٠١	٠٣	السد	١٥	ض ج	ض
٢٧	٠١	٠٣	الوادي الأخضر	١٢٧	أ	أ
٢٨	٠١	٠٣	السلمية	١٦	ض	ض
٢٩	٠١	٠٣	الصحارى	١٥	ض ج	ض
٣٠	٠١	٠٤	الوشم	٧٣	ج ج	أ
٣١	٠١	٠٤	كميت	٥	ض ج	ض ج
٣٢	٠١	٠٤	رمخين	٢٦	ض	م
٣٣	٠١	٠٤	ارطاوى	٣٠	م	ج
٣٤	٠١	٠٤	اليمامة	٢٣	ض	م
٣٥	٠١	٠٤	السر	١٥	ض ج	ض
٣٦	٠١	٠٤	الدرع	٨	ض ج	ض ج
٣٧	٠١	٠٤	مصده	١٨	ض	ض
٣٨	٠١	٠٤	ثهلان	١٠	ض ج	ض ج
٣٩	٠١	٠٤	عفيف	٩	ض ج	ض ج
٤٠	٠١	٠٥	مرخ	١١	ض ج	ض ج
٤١	٠١	٠٥	طويق	٢٠	ض	ض
٤٢	٠١	٠٥	الباطن	٤	ض ج	ض ج

تابع جدول رقم ٥.

م	كود منطقة	كود المكتب	اسم النادي	مجموع عام	تقدير عام	تقدير بدون أندية الممتاز والأولى
٤٣	٠١	٠٥	القيصومة	٣١	م	ج
٤٤	٠٢	٠١	الاتفاق	١١	ض ج	ض ج
٤٥	٠٢	٠١	النهضة	٤	ض ج	ض ج
٤٦	٠٢	٠١	القادسية	٥٦	ج ج	--
٤٧	٠٢	٠١	الثقبة	١٣	ض ج	ض ج
٤٨	٠٢	٠١	الخليج	١٣٣	أ	--
٤٩	٠٢	٠١	الساحل	٢	ض ج	ض ج
٥٠	٠٢	٠١	الهدى	١٣٧	أ	أ
٥١	٠٢	٠١	النور	١١٨	أ	--
٥٢	٠٢	٠١	الجزيرة	١٦	ض	ض
٥٣	٠٢	٠١	السلام	٠		لم يشترك
٥٤	٠٢	٠١	الصفا	٦٧	ج ج	--
٥٥	٠٢	٠١	رأس تنورة	٢٣	ض	م
٥٦	٠٢	٠١	التآلف	١٠١	أ	أ
٥٧	٠٢	٠١	النعيرية	٩	ض ج	ض ج
٥٨	٠٢	٠١	العلمين	٩٩	أ	أ
٥٩	٠٢	٠٢	الترجي	٤	ض ج	ض ج
٦٠	٠٢	٠٢	مضر	١٨	ض	ض
٦١	٠٢	٠٢	الابتسام	١٢	ض ج	ض ج
٦٢	٠٢	٠٢	الهداية	٣٤	م	ج
٦٣	٠٢	٠٢	الخويلدية	٩٦	ج ج	أ
٦٤	٠٢	٠٢	المحيط	٥	ض ج	ض ج
٦٥	٠٣	٠١	الاتحاد	١٦٥	أ	--
٦٦	٠٣	٠١	الأهلي	١٧٧	أ	--

تابع جدول رقم ٥.

م	كود منطقة	كود المكتب	اسم النادي	مجموع عام	تقدير عام	تقدير بدون أندية الممتاز والأولى
٦٧	٠٣	٠١	الانتصار	٠		لم يشترك
٦٨	٠٣	٠١	الربيع	٠		غير مقيد
٦٩	٠٣	٠٢	الوحدة	١١٤	أ	أ
٧٠	٠٣	٠٢	حراء	١٣	ض ج	ض ج
٧١	٠٣	٠٢	الليث	٥	ض ج	ض ج
٧٢	٠٣	٠٣	عكاظ	٤٦	ج	--
٧٣	٠٣	٠٣	وج	٥٥	ج ج	ج ج
٧٤	٠٣	٠٣	منيف	١	ض ج	ض ج
٧٥	٠٣	٠٣	الأغر	٨	ض ج	ض ج
٧٦	٠٣	٠٣	القوس	١١	ض ج	ض ج
٧٧	٠٤	٠١	الرائد	٥٣	ج	ج ج
٧٨	٠٤	٠١	التعاون	٣٦	ج	ج ج
٧٩	٠٤	٠١	العربي	١٤	ض ج	ض
٨٠	٠٤	٠١	النجمة	٢٥	ض	م
٨١	٠٤	٠١	التقدم	٢٩	م	م
٨٢	٠٤	٠١	الأمل	١١	ض ج	ض ج
٨٣	٠٤	٠١	مارد	١٠	ض ج	ض ج
٨٤	٠٤	٠١	الهلالية	١٩	ض	ض
٨٥	٠٤	٠١	الصقر	٧	ض ج	ض ج
٨٦	٠٤	٠٢	الحزم	١٤	ض ج	ض
٨٧	٠٤	٠٢	الخلود	٤	ض ج	ض ج
٨٨	٠٤	٠٢	الرمة	٤٧	ج	ج ج
٨٩	٠٤	٠٢	الجواء	٣٢	م	ج
٩٠	٠٤	٠٢	الموج	٨	ض ج	ض ج

تابع جدول رقم ٥.

م	كود منطقة	كود المكتب	اسم النادي	مجموع عام	تقدير عام	تقدير بدون أندية الممتاز والأولى
٩١	٠٥	٠١	الجبلين	٤٩	ج	--
٩٢	٠٥	٠١	الطائي	٠		لم يشترك
٩٣	٠٥	٠١	اللواء	٣٢	م	ج
٩٤	٠٥	٠١	جبه	٣٢	م	ج
٩٥	٠٥	٠١	الغوطة	٢٤	ض	م
٩٦	٠٥	٠١	الحائط	٨	ض ج	ض ج
٩٧	٠٥	٠١	فيد	٣٦	ج	ج ج
٩٨	٠٥	٠١	الريان	٨	ض ج	ض ج
٩٩	٠٥	٠١	قفار	١٠	ض ج	ض ج
١٠٠	٠٦	٠١	الصقور	٥٨	ج ج	--
١٠١	٠٦	٠١	الوطني	٧٠	ج ج	--
١٠٢	٠٦	٠١	الحوراء	٦٢	ج ج	ج ج
١٠٣	٠٦	٠١	الخالدي	١٦	ض	ض
١٠٤	٠٦	٠١	ضباء	٨	ض ج	ض ج
١٠٥	٠٦	٠١	تيماء	١٤	ض ج	ض
١٠٦	٠٧	٠١	السراء	٣٨	ج	ج ج
١٠٧	٠٧	٠١	زهران	٥١	ج	ج ج
١٠٨	٠٧	٠١	غامد	١٢	ض ج	ض ج
١٠٩	٠٧	٠١	التسامح	٦	ض ج	ض ج
١١٠	٠٨	٠١	النجوم	١٢٥	أ	--
١١١	٠٨	٠١	الطرف	١٦٧	أ	--
١١٢	٠٨	٠١	هجر	٥٦	ج ج	ج ج
١١٣	٠٨	٠١	الشروق	٣٤	م	ج
١١٤	٠٨	٠١	الروضة	١٨	ض	ض

تابع جدول رقم ٥.

م	كود منطقة	كود المكتب	اسم النادي	مجموع عام	تقدير عام	تقدير بدون أندية الممتاز والأولى
١١٥	٠٨	٠١	العيون	٢٠	ض	ض
١١٦	٠٨	٠١	الصواب	١٤	ض ج	ض
١١٧	٠٨	٠١	الفتح	٣٢	م	ج
١١٨	٠٨	٠١	العدالة	٦٢	ج ج	--
١١٩	٠٨	٠١	القارة	٣٠	م	ج
١٢٠	٠٨	٠١	الجيل	١٢٠	أ	أ
١٢١	٠٩	٠١	الانطلاق	٢٠	ض	ض
١٢٢	٠٩	٠١	بدنه	١٠	ض ج	ض ج
١٢٣	٠٩	٠١	التضامن	٢٢	ض	ض
١٢٤	٠٩	٠١	الجندل	٠		لم يشترك
١٢٥	٠٩	٠١	الصمود	٠		لم يشترك
١٢٦	٠٩	٠١	العروبة	٦٩	ج ج	ج ج
١٢٧	٠٩	٠١	القلعة	١٤	ض ج	ض
١٢٨	٠٩	٠١	المنيرة	٢٦	ض	ج
١٢٩	١٠	٠١	ضمك	١٩١	أ	--
١٣٠	١٠	٠١	الوديعة	٢٠	ض	ض
١٣١	١٠	٠١	المصيف	٥٢	ج	ج ج
١٣٢	١٠	٠١	جرش	٨١	ج ج	--
١٣٣	١٠	٠١	صقر الجزيرة	١٦	ض	ض
١٣٤	١٠	٠١	النخيل	٨٥	ج ج	أ
١٣٥	١٠	٠١	العرين	٣٦	ج	ج ج
١٣٦	١٠	٠١	الشهيد	١٤	ض ج	ض
١٣٧	١٠	٠١	الزيتون	٢٢	ض	ض
١٣٨	١٠	٠١	السروات	٢٤	ض	م

تابع جدول رقم ٥.

م	كود منطقة	كود المكتب	اسم النادي	مجموع عام	تقدير عام	تقدير بدون أندية الممتاز والأولى
١٣٩	١١	٠١	التهامي	٢٢	ض	ض
١٤٠	١١	٠١	اليرموك	٥٠	ج	ج ج
١٤١	١١	٠١	الأمجاد	١٨	ض	ض
١٤٢	١١	٠١	حطين	٦	ض ج	ض ج
١٤٣	١١	٠١	بيش	٧١	ج ج	أ
١٤٤	١١	٠١	الصوارى	١٤	ض ج	ض
١٤٥	١٢	٠١	الأخدود	٦	ض ج	ض ج
١٤٦	١٢	٠١	شرورة	١٢	ض ج	ض ج
١٤٧	١٢	٠١	نجران	٧٧	ج ج	أ
١٤٨	١٣	٠١	أحد	٠		لم يشترك
١٤٩	١٣	٠١	الأنصار	١١٥	أ	أ
١٥٠	١٣	٠١	المجد	١٦	ض	ض
١٥١	١٣	٠١	الغزوة	٢٨	م	م
١٥٢	١٣	٠١	رضوى	٦	ض ج	ض ج
١٥٣	١٣	٠١	العلا	٢٢	ض	ض

مفتاح الرموز المستخدمة في الجدول

ممتاز	أ
جيد جدًا	ج ج
جيد	ج
متوسط	م
ضعيف	ض
ضعيف جدًا	ض ج

جدول رقم ٦. عدد الأندية الحاصلة على كل تقدير وفق المعيارين المستخدمين.

التقديرات	كل الأندية		بعد حذف أندية الأولى والممتاز	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
ممتاز	١٥	١٠,٣٤	١٣	١٠,٠٧
جيد جدًا	١٧	١١,٧٢	١٥	١١,٦٣
جيد	١٢	٨,٢٨	١٣	١٠,٠٨
متوسط	١٥	١٠,٣٤	١١	٨,٥٣
ضعيف	٣٠	٢٠,٦٩	٣٤	٢٦,٣٦
ضعيف جدًا	٥٦	٣٨,٦٢	٤٣	٣٣,٣٣
المجموع	١٤٥	١٠٠	١٢٩	١٠٠

وبناء على هذا التقويم الذي تم لجميع أندية المملكة وفق المعايير المستخدمة، فإنه يمكن تقويم كل مكتب ومنطقة، وذلك بإيجاد متوسط المكتب أو المنطقة من خلال المعادلة الآتية: مجموع نقاط أندية المكتب أو المنطقة مقسومًا على عدد الأندية في المكتب أو المنطقة بما فيها الأندية المقيدة والتي لم تشترك. ومن هنا فقد أمكن تقويم المكاتب والمناطق طبقًا لتلك المعادلة وهو ماتوضحه الجداول من رقم (٧) إلى رقم (١١).

جدول رقم ٧. عدد الأندية ومجموع النقاط ومتوسط نقاط المكاتب بالمنطقة الوسطى.

المكتب	عدد الأندية	مجموع النقاط	متوسط النقاط
االمكتب الرئيسي	١١	٣٤٥	٣١,٣٦
مكتب المجمعة	٧	١٤٢	٢٠,٢٨
مكتب الخرج	١٠	٣٣٨	٣٣,٨
مكتب شقراء	١٠	٢١٧	٢١,٧
مكتب الزلفي	٤	٦٦	١٦,٥
مجموع المنطقة الوسطى	٤٢	١١٠٨	٢٦,٣٨

يتضح من جدول رقم ٧ أنه قد أمكن من خلال متوسط النقاط تحديد الحالة الخاصة بكل مكتب من خلال مشاركته في جميع البطولات، حيث يتضح أن مكتب الخرج كان أكثر المكاتب نشاطًا من حيث مدى مشاركة الأندية التابعة له في مسابقات الاتحاد السعودي لألعاب القوى للهواة، ومدى ما حققته الأندية التابعة له من إنجازات في المسابقات التي اشتركت فيها على جميع الدرجات والمستويات، حيث كان متوسط نقاطه ٣٣,٨، وهو أعلى متوسط نقاط في المنطقة الوسطى، بينما كان مكتب الزلفي أقل مكاتب المنطقة الوسطى من حيث متوسط النقاط المستخدم.

جدول رقم ٨. عدد الأندية ومجموع النقاط ومتوسط نقاط المكاتب بالمنطقة الشرقية.

المكتب	عدد الأندية	مجموع النقاط	متوسط النقاط
المكتب الرئيسي	١٥	٧٨٩	٥٢,٦
مكتب القطيف	٦	١٩٦	٣٢,٦٧
مجموع المنطقة الشرقية	٢١	٩٨٥	٤٦,٩٠

ويوضح جدول رقم ٨ حالة مكتبي المنطقة الشرقية حيث تفوق المكتب الرئيسي على مكتب القطيف. فقد بلغ متوسط نقاط المكتب الرئيسي ٥٢,٦، وهو من أعلى المتوسطات بين مكاتب ومناطق المملكة، بينما كان متوسط نقاط مكتب القطيف ٣٢,٦٧ فقط محققًا من (٦) أندية.

جدول رقم ٩. عدد الأندية ومجموع النقاط ومتوسط نقاط المكاتب بالمنطقة الغربية.

المكتب	عدد الأندية	مجموع النقاط	متوسط النقاط
المكتب الرئيسي	٣	٣٤٢	١١٤
مكتب مكة المكرمة	٣	١٣٢	٤٤
مكتب الطائف	٥	١٢١	٢٤,٢
مجموع المنطقة الغربية	١١	٥٩٥	٥٤,٠٩

يوضح جدول رقم ٩ حالة مكاتب المنطقة الغربية، حيث حقق المكتب الرئيسي أعلى متوسط نقاط بلغ ١١٤، وذلك من خلال ٣ أندية مقيدة بهذا المكتب، منها ناد لم يشترك، أي أنه حقق هذا المتوسط من نقاط ناديين فقط من أندية الدرجة الممتازة، الأمر الذي يشير إلى ارتفاع المستوى الفني لهذين الناديين، وهي حقيقة تؤكدها نقاط كل منهما، بينما المكتب اعتمد فقط على نشاط هذين الناديين محققًا هذا المتوسط المرتفع.

جدول رقم ١٠. عدد الأندية ومجموع النقاط ومتوسط نقاط المكاتب بمنطقة القصيم.

المكتب	عدد الأندية	مجموع النقاط	متوسط النقاط
المكتب الرئيسي	٩	٢٠٤	٢٢,٦٧
مكتب الرس	٥	١٠٥	٢١
مجموع منطقة القصيم	١٤	٣٠٩	٢٢,٠٧

ويتضح من جدول رقم ١٠ والخاص بمنطقة القصيم أنها تشمل مكتبين متقاربين في المستوى من حيث متوسط نقاط كل منهما والتي بلغت ٢٢,٦٧ للمكتب الرئيسي و٢١ لمكتب الرس.

جدول رقم ١١. عدد الأندية ومجموع النقاط ومتوسط نقاط مناطق المملكة.

المنطقة	عدد المكاتب	عدد الأندية	مجموع النقاط	متوسط النقاط
المنطقة الوسطى	٥	٤٢	١١٠٨	٢٦,٣٨
المنطقة الشرقية	٢	٢١	٩٨٥	٤٦,٩٠
المنطقة الغربية	٣	١١	٥٩٥	٥٤,٠٩
منطقة القصيم	٢	١٤	٣٠٩	٢٢,٠٧
منطقة حائل	١	٩	١٩٩	٢٢,١١
منطقة تبوك	١	٦	٢٢٨	٣٨
منطقة الباحة	١	٤	١٠٧	٢٦,٧٥
منطقة الأحساء	١	١١	٦٧٨	٦١,٦٤
منطقة الجوف	١	٨	١٦١	٣٤
المنطقة الجنوبية	١	١٠	٥٤١	٥٤,١

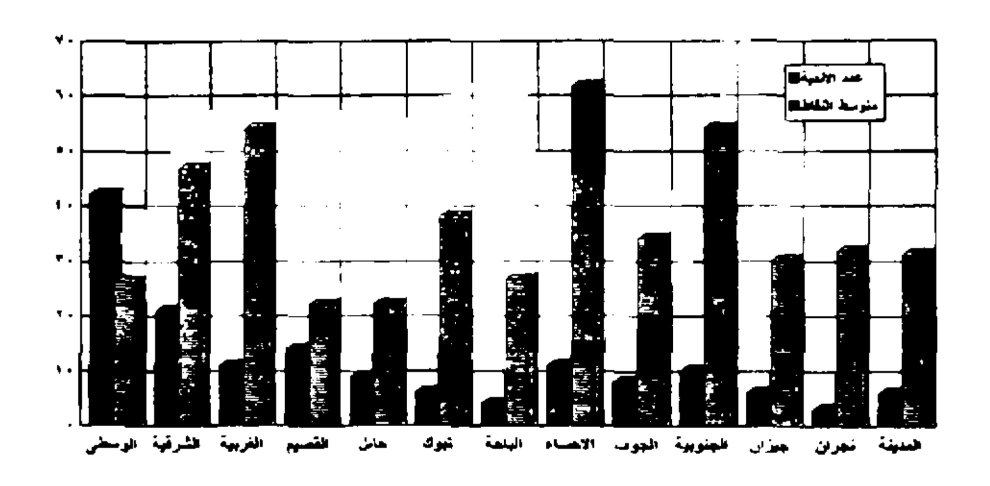
تابع جدول رقم ١١.

المنطقة	عدد المكاتب	عدد الأندية	مجموع النقاط	متوسط النقاط
منطقة جيزان	١	٦	١٨١	٣٠,١٧
منطقة نجران	١	٣	٩٥	٣١,٦٧
منطقة المدينة المنورة	١	٦	١٨٧	٣١,١٧

عدد الأندية

متوسط النقاط

المدينة نجران جيزان الجنوبية الجوف الأحساء الباحة تبوك حائل القصيم الغربية الشرقية الوسطى



شكل رقم ١. عدد الأندية ومتوسط نقاط مناطق المملكة.

يتضح من جدول رقم ١١ وشكل رقم ١ ، والخاص بكل من عدد الأندية ومتوسط نقاط كل منطقة من مناطق المملكة الثلاث عشرة إن أعلى المناطق من حيث متوسط النقاط كان لمنطقة الأحساء ، حيث بلغ ٦٤,٦١ ، ثم المنطقة الجنوبية ، يليها الغربية ، ثم المنطقة الشرقية ، بمتوسطات نقاط بلغت ٥٤,١ و٥٤,٠٩ و٤٦,٩ على التوالي . بينما كانت

منطقتا القصيم وحائل أقل المناطق من حيث متوسط النقاط، حيث بلغت ٢٢,٠٧ و٢٢,١١.

سادسًا: الاستنتاجات

في حدود الإجراءات والأساليب المستخدمة في التقويم يمكن التوصل إلى الاستنتاجات الآتية:

● صلاحية الأسلوب المقترح لتقويم الأندية والمكاتب والمناطق في نشاط ألعاب القوى وفقاً لصلاحية تطبيقه بكفاءة ونجاح في تصنيف الأندية والمناطق والمكاتب حسب الحجم الفعلي للمشاركة الفنية في بطولات الاتحاد العربي السعودي لألعاب القوى للهواة.

● تعتبر مناطق الأحساء والجنوبية والغربية والشرقية من أكثر مناطق المملكة نشاطًا بينما كانت مناطق القصيم وحائل أقلها نشاطًا في مسابقات ألعاب القوى من خلال الأندية المشاركة بها.

● تفوقت بعض الأندية في مدى اشتراكها ومستوى إنجازاتها في مسابقات ألعاب القوى على أندية الدرجة الممتازة الحالية.

● حصل نادي ضمك من المنطقة على أعلى عدد من النقاط، حيث بلغ مجموع ماحصل عليه ١٩١ نقطة بين جميع أندية المملكة في أنشطة الاتحاد عن عام ١٤١٤هـ، بينما كان نادي الهدى من المكتب الرئيسي بالمنطقة الشرقية أعلى الأندية من حيث مجموع النقاط المعبرة عن تقويمه بين أندية المملكة، وذلك بعد استبعاد أندية الدرجة الأولى والممتازة محققًا مجموع نقاط بلغ ١٣٧ نقطة.

سابعًا: التوصيات

في حدود الإجراءات والأساليب المستخدمة في التقويم يمكن التوصل إلى التوصيات الآتية:

● استخدام الأسلوب المقترح سنويًا وإدراج مبادئه في دليل النشاط السنوي، كما أنه يصلح كوسيلة للمقارنة بين الأندية والمناطق والمكاتب سنويًا. كذلك فإنه يمكن من خلاله تطبيق فلسفة الاتحاد السنوية من خلال نقاط الترجيح حسب الفلسفة العامة

والأهداف السنوية المحددة من قبل الاتحاد العربي السعودي لألعاب القوى للهواة.

● وضع نظام لصعود الأندية وهبوطها من مسابقات الدرجة الممتازة على أساس التقويم السنوي لها وفق هذا النظام.

● ترشيد الدعم المالي والفني للأندية المشاركة في مسابقات ألعاب القوى، سواء في ذلك الأندية أو المكاتب أو المناطق وفق نتائجها في هذه الدراسة التقويمية، مما يساهم في دعم الأندية ذات النشاط الواضح والمستوى الفني العالي وفقًا لمعايير عملية التقويم المستخدمة في هذه الدراسة.

● نشر هذه الدراسة على الاتحادات الأخرى للاسترشاد بما جاء بها في عمليات تقويم الأندية بطريقة موضوعية وعلمية.

● دراسة أسباب تأخر منطقتي القصيم وحائل حتى يمكن العمل على رفع مستوى كل منهما.

مصادر البيانات

● أعدت بيانات إحصائية لترتيب الأندية بدرجاتها الثلاث ومجموع نقاطها في جميع البطولات بأنواعها.

● حصل الباحثان على نتائج البطولات بأنواعها من سجلات الاتحاد السعودي لألعاب القوى للهواة بعد اعتمادها من اللجنة الرئيسية للحكام واللجنة الفنية بالاتحاد.

المراجع

[١] الحلبي، آمال أحمد حسن «بناء استخدام بطاقة البروفيل الرياضي لتقويم مستوى اللياقة البدنية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي (نموذج لتطبيق طريقة البروفيل الرياضي للتقويم في التربية البدنية والرياضة.)» *المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة - جامعة الإسكندرية - كلية التربية الرياضية للبنات*، ع٤ (يناير ١٩٩٣م).

[٢] Verducci, F. *Measurement Concepts in Physical Education*. St. Louis, MO: C.V. Mosby Co., 1980.

[٣] الغريب، رمزية. *التقويم والقياس النفسي والتربوي* القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٠م.

[٤] Butcher, C.A. *Foundations of Physical Education and Sports*. St. Louis, MO: C.V. Mosby Co., 1983.

[٥] عيد، محمد عبدالعزيز. «مفاهيم التقويم وأسسه ووظائفه.» في *محاضرات في التقويم التربوي*. الكويت: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٣م.

[٦] الطائي، نزار. «القياس وعلاقته بالتقويم التربوي.» في *محاضرات في التقويم التربوي*. الكويت: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٣م.

Evaluation for the Technical Status of KSA Clubs for A.H. 1414 Season in Athletics

Zaky M. Darwish* and Taysir A. Soleman**

**Professor, Department of Physical Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia and **Member of the Technical Committee, Saudi Arabian Union of Athletics for Amateurs, Riyadh, Saudi Arabia*

Abstract. It is the policy of the Presidency General of Youth Welfare to raise the technical, administrative and skills level of all activities in order to improve Saudi accomplishments in all international sports events and also to reach through sports activities in general, and athletics in particular, the level of the advanced countries. This is the policy which has been adopted by the Saudi Arabian Union of Athletics for amateurs as an objective to improve the sports results in athletics competitions. To realize justice and fairness in evaluation, the technical committee has applied a new scientific system for the first time, and that through undertaking an evaluating study on KSA clubs from the three categories (First-Youth-Beginners) in Athletics for the A.H. 1414 seasson. A survey study has been performed on 153 registered clubs in the Saudi Arabian Union for Athletics. Their activities and results in athletics competitions have been assessed in order to specify their levels, degrees and interests for the three classes (First, Youth and Beginners), as well to recognise their defects so as to overcome and avoid them. This has been done scientifically and objectively on clear standards including all comprehensive elements for evaluation.

The results of the study showed that some regions were more active than others, and that less clubs obtained an excellent degree from the beginners category in comparison with the categories of Youth and First. And that the most number of clubs which obtained the degrees of poor and very poor in both classes of Youth and First were also from the beginners.

This study results in the introduction of some scientific facts which should be the basis of selection and orientation of beginners for athletic competitions. This should be, firstly, the clubs own interest, and the beginners phase should be the essential base for the Athletics competitions which will provide the other phases with accurate and honorable elements as representatives for the Kingdom of Saudi Arabia internally in the future.

مجلة جامعة الملك سعود، م٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٣٣-٨٤ (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).

الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة أم القرى: واقعها وأبرز عوائقها

سعد عبدالله بردي الزهراني

أستاذ مشارك، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى،

مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

ملخص البحث . تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التديس بجامعة أم القرى وأبرز عوائقها. وبعد جمع البيانات - باستخدام الاستبانة - وتحليلها إحصائيًا، أمكن الإجابة عن تساؤل الدراسة وعرض نتائجها التي من أهمها مايلي :

١ - بلغ المعدل العام للإنتاج العلمي لمجتمع الدراسة ٤, ٠ بحث سنويًا، وإذا استبعدنا من المجتمع أولئك الذين لم ينشروا أي عمل علمي فإن المعدل يتحسن ليصل إلى ٧, ٠ بحث سنويًا، وهو معدل أقل مما هو عليه في جامعات الدول المتقدمة والذي يتراوح من بحث إلى بحثين.

٢ - أن حوالي ٤, ٣٨٪ من أفراد الدراسة لم ينشروا أي عمل علمي منذ حصولهم على الدكتوراه.

٣ - أن ٦٣٪ من الأساتذة المساعدين و٨٣٪ من الأساتذة المشاركين قد توقفت علاواتهم السنوية بسبب عدم إنجاز الأعمال العلمية المطلوبة للترقية.

٤ - إن الأساتذة المساعدين أقل إنتاجية من زملائهم الأساتذة المشاركين.

٥ - توجد علاقة ارتباطية موجبة قدرها ٥, ٠ بين ارتفاع الإنتاجية العلمية للعضو وتزايد سنوات خبرته.

٦ - يؤكد ٦٠٪ من أفراد الدراسة بأنهم غير راضين عن إنتاجيتهم العلمية بسبب انخفاضها.

٧ - احتلت عوائق الإنتاجية التي مصدرها الجامعة المرتبة الأولى تلتها المصادر الاجتماعية فالذاتية.

٨ - يرى مجتمع الدراسة أن من أبرز عوائق إنتاجيتهم العلمية التي مصدرها الجامعة: ندرة الندوات والمؤتمرات المنعقدة داخل الجامعة وقلة الفرص المتاحة لحضور مايعقد منها في الخارج، وندرة

الدوريات والكتب المتخصصة في مكتبة الجامعة، وعدم كفاية التجهيزات والتسهيلات المادية، وعدم توافر الفنيين ومساعدي الباحثين وخدمات التوثيق والإعلام العلمي، وانخفاض الحوافز المادية والمعنوية التي تقدمها الجامعة للباحثين، وعدم وجود برامج بحثية تمول من ميزانية الجامعة، وطول الإجراءات الإدارية المتبعة في تحكيم ونشر الإنتاج العلمي وطول فترة طباعته ومحدودية قنوات نشره في الجامعة، وعدم توافر المناخ العلمي السليم في الجامعة، وتدني الأولوية المعطاة للإنتاج العلمي في الجامعة، وعدم رسوخ تقاليده التي تسهم في الارتقاء به وتقصير مراكز البحوث في تنشيط حركته، وانشغال الأعضاء بالأعمال الإدارية، ونقص الهيئة التدريسية.

أما العوامل التي مصدرها المجتمع فمنها: انخفاض مساهمة القطاع الخاص في تمويل البحث العلمي، وقلة الطلب الاجتماعي عليه وعدم تقديره والاهتمام به والإحساس بجدواه، وحساسية المجتمع نحو البحوث ذات الطابع النقدي للمشكلات.

أما العوامل الذاتية فأبرزها قلة المردود العائد للفرد من البحث وارتفاع التكاليف التي يتحملها في سبيل الإنتاج العلمي.

أدبيات الدراسة

المقدمة

رغم أن النظم واللوائح الرسمية للجامعات العربية تؤكد على أن الإنتاج العلمي وظيفة من الوظائف الأساسية للجامعة وواجب من أهم واجبات عضو هيئة التدريس، فإن العديد من الدراسات وجد أن معدل الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس الجامعي في العالم العربي أقل من المستوى المطلوب، إذ تقدر إحدى الدراسات [١، ص٧٩] أن معدل الإنتاجية الحقيقية للباحث العربي لايتعدى ٣,٠ بحث سنويًا، وهو معدل ضعيف جدًا إذا ما قورن بإنتاجية الباحث في الدول المتقدمة التي تتراوح بين بحث أو بحثين سنويًا.

وتشير دراسة قدمها مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية [٢] إلى المؤتمر الثالث للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي أن نشاطات البحث العلمي التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية لاتمثل أكثر من ٥٪ من أعبائهم الوظيفية، بينما تصل إلى حوالي ٣٣٪ من أعباء نظرائهم في جامعات الدول المتقدمة.

وظاهرة عدم أو ضعف الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس الجامعي لايمكن أن تكون ظاهرة طبيعية، ذلك أنها تتنافى مع طبيعة إعداد العضو وتكوينه العلمي وإدراكه العميق بأن الإنتاج العلمي واجب أساسي من واجباته ومطلب جوهري لبقائه واستمراره فعالاً في أداء مهامه التدريسية والإدارية ومؤثرًا في محيطه العلمي والاجتماعي والاقتصادي.

كما أنه من الصعب أن نتخيل عضو هيئة التدريس الجامعي يقرر بوعي كامل حرمان ذاته من متعة الإنجاز العلمي، وحقه في الترقية وكسب الشهرة والسمعة المرموقة التي تتوقف جميعها على إسهاماته العلمية، وليس من السهل الإقرار بوجود بعض الأعضاء الذين يمارسون هذه الوظيفة في حدها الأدنى وبالقدر الذي يضمن لهم الترقية لولا وجود أسباب جوهرية تقف عائقًا في هذا الطريق.

وإذا كان من حقنا أن نستغرب وجود ظاهرة عدم الإنتاج العلمي أو ضعفه في أوساط أعضاء هيئة التدريس الجامعيين، فإن من الواجب أن نتحقق من مدى توافر المقومات اللازمة لهذا الإنتاج والإبداع فيه، وما اتخذ من وسائل لإزالة العوائق التي تجعل العضو مقلاً في إنتاجه أو مجافيًا له. ذلك أن واقع الإنتاج العلمي لعضو هيئة التدريس الجامعي يتأثر كمّا وكيفًا، إيجابًا أو سلبًا، صعودًا أو هبوطًا، بما يتوافر له من مقومات وما يعترضه من عقبات.

والباحث في هذه الدراسة يسعى إلى التوصل إلى بعض المؤشرات عن إنتاجية عضو هيئة التدريس السعودي بجامعة أم القرى، وتحديد أبرز العوامل التي تعيقها، والخروج ببعض التوصيات حول سبل الارتقاء بالإنتاجية العلمية للعضو في هذه الجامعة.

مفهوم الإنتاجية العلمية

يعد مفهوم الإنتاجية من المفاهيم الغامضة التي لاتزال عرضة للكثير من التناقض والاختلاف في معناها. وقد بدأ استخدام هذا المفهوم في مجال الصناعة والاقتصاد ليعني في الأساس العلاقة - أو النسبة - بين المدخلات والمخرجات، ثم سعت مجالات أخرى إلى تكييف هذا المفهوم ليتلاءم مع تطبيقاتها واستخداماتها الخاصة، وقد أدى هذا التكييف إلى أن معنى الإنتاجية في مجال معين لايعني بالضرورة المعنى نفسه في مجال آخر، كما أصبح من المتعذر وجود تعريف جامع مانع متفق عليه بين المختصين في مختلف المجالات.

وحتى في مجال الاقتصاد والصناعة التي انبثق منها هذا المفهوم، تعددت تعاريف الإنتاجية لتشمل تعريفها بأنها: العلاقة بين المدخلات والمخرجات، مقياس لثمار الجهد الإنساني تحت عدد من الظروف، مقياس لكفاءة استخدام المصادر المادية والبشرية في عملية الإنتاج، أداة تقيس العامل الأساسي المحدد لمتطلبات الإنتاج من قوة العمل أو رأس المال [٣، ص ص٥-٦].

وإذا تركنا الخوض في العموميات وانتقلنا إلى التعريف المحدد للإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس، نجد أحد الباحثين [٤، ص٢] يعرف الإنتاجية العلمية أو البحثية بأنها الشواهد الملموسة لأنشطة البحث؛ أما البحث فيعرفه بأنه العمليات التي يتم بها اكتشاف وتحديد وشرح واستنتاج وإدراك الحقائق والعلاقات الجديدة في عالم الإنسان والطبيعة.

أما في دراستنا هذه، فيقصد بالإنتاج العلمي لعضو هيئة التدريس: ثمار الجهود العلمية التي يقوم بها العضو والتي تظهر في هيئة كتابة بحث أو مقالة أو تأليف كتاب أو ترجمته أو تحقيقه، وما شابه ذلك من الأعمال العلمية التي تعد بمقاييس العلماء إضافة علمية أو حلاً لمشكلة قائمة وهذا يعني أن هذا التعريف لايشمل ما يعده البعض من الإنتاج العلمي لعضو هيئة التدريس الجامعي كالإشراف على طلاب الدراسات العليا، والعضوية في الجمعيات العلمية ولجان الترقية والنشر العلمي، والعضوية في لجان التحرير والتحكيم في الدوريات العلمية.

مجالات الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس

يقسم البعض [٥، ص ص٣٦١-٣٦٢] مجالات الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس الجامعي إلى المجالات التالية:

١ - البحوث التربوية المتعلقة بتطوير المقررات الدراسية والبرامج التعليمية، والمناهج وطرق التدريس، وأساليب التعلم، وسبل خلق المناخ الذي يشجع الطالب الجامعي على البحث والتحقيق، وزيادة القدرة على التعلم.

٢ - البحوث الأساسية التي تهدف إلى إنتاج المعرفة الجديدة وتنميتها في حقل معرفي معين.

٣ - البحوث التطبيقية التي تهتم بحل المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والتربوية وخلافها.

ومع أن هناك العديد من وجهات النظر حول أولويات هذه المجالات للباحث العربي، فإننا نرى أنها جميعًا مجالات مهمة ولا ينبغي مطالبة الباحث بالتركيز على أحدها لحساب الآخر.

معايير قياس الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس

تتفق الدراسات التي اهتمت بسبل قياس الأداء العلمي أو البحث على أنه لايوجد معيار واحد مناسب لقياس هذا الأداء. ويشير سنترا Centra [٦، ص ص١١٩-١٢٠] إلى أن جمعية البحوث الأمريكية سعت إلى تنويع معايير قياس الإنتاجية العلمية scientific productivity لتشمل: عدد الأعمال العلمية المنتجة، والأصالة أو الجدة في العمل المكتوب originality، والجدوى visibility، الابتكارية كما يحددها المشرفون أو الرؤساء، وشهرة الباحث بين أعضاء فريق البحث، والشهرة التي نالتها جامعته بسبب إسهاماته العلمية المميزة.

ومن المعايير التي استخدمتها الجامعات الأمريكية لقياس الإنتاج العلمي لعضو هيئة التدريس، مرتبة حسب أهميتها مايلي [٦، ص١٥]:

- عدد المقالات المنشورة في دوريات علمية مشهورة ومعترف بها.
- عدد الكتب التي ألفها العضو بمفرده أو بصفته المؤلف الرئيسي فيها.
- جودة الإنتاج العلمي للعضو في نظر الزملاء بجامعته.
- عدد الأعمال العلمية المنشورة في الدوريات التي تصدرها الجمعيات العلمية.
- الجوائز التي حاز عليها العضو من جهات علمية مقابل إنجازه العلمي.
- التقارير وتأليف فصول من كتاب معين.
- جودة الإنتاج العلمي للعضو في نظر الزملاء خارج جامعته.
- جودة الإنتاج العلمي للعضو في نظر رئيس القسم.
- حصول الباحث على تمويل مقابل العمل العلمي المنجز.

- الكتب التي اشترك في تأليفها الكاتب بصفته محررًا لها .
- أوراق العمل المقدمة للمؤتمرات والندوات التي تعقدها الجمعيات العلمية .
- جودة الإنتاج العلمي في نظر المحكمين أو محرري مجلات الجمعيات العلمية .
- جودة الإنتاج العلمي من وجهة نظر عميد الكلية .
- أوراق العمل والتقارير غير المنشورة .
- الاقتباسات من الكتابات المنشورة للعضو .
- تقويم العضو لإنتاجه العلمي .

ويؤكد ملر Miller [٧ ، ص٩٣] أن معرفة عدد الأعمال العلمية التي قام الباحث بإنجازها ونشرها تدلنا فقط على درجة حماسه والتزامه باستمرارية العمل في هذا المضمار ، ولكنها بالتأكيد لا تقدم الدليل على جودة الإنتاج وكفاءته . لهذا لابد من اللجوء إلى معايير محددة لقياس جودة الإنتاج العلمي للعضو ، ومن هذه المعايير :

١ - السمعة التي تتمتع بها المجلة المنشور فيها الإنتاج لدى المتخصصين .

٢ - الحكم على جودة الإنتاج العلمي للعضو من قبل الزملاء في القسم العلمي الذي يعمل به العضو .

٣ - الحكم على جودة الإنتاج العلمي للعضو من قبل الزملاء خارج الجامعة .

٤ - التقويم العلمي لإنتاج العضو من قبل رئيس القسم .

٥ - الاستجابة التي حصل عليها العمل المنشور من الباحثين الآخرين .

٦ - عدد الاقتباسات من العمل العلمي المنشور .

مقومات الإنتاج العلمي

من المعروف أن التقدم العلمي والتقني الذي حققته الدول المتقدمة في كل جوانب الحياة لم يكن بمحض الصدفة ، بل كان تقدمًا ارتكز على البحث العلمي واستفاد من ثمار نتائجه ، كما أنه لم يقدر لهذا البحث أن ينمو ويزدهر ويحقق ما حقق لو لم تتوافر له كل المقومات اللازمة لنموه وازدهاره . وتحدد إحدى الدراسات الأمريكية المقومات التي توافرت للبحث في المجتمع الأمريكي بما يلي [٨ ، ص ص٣٤٦-٣٤٧] :

١ - احتلال البحث مركزًا متقدمًا في سلم الأولويات الاجتماعية.
٢ - الدعم المالي السخي المتوافر للبحث.
٣ - الطاقة البشرية المؤهلة للقيام بالبحث.
٤ - التسهيلات والتجهيزات اللازمة للبحث.
٥ - شبكة الاتصال العلمي التي تسهل نشر البحث وتوصيله إلى كل من يحتاجه.
٦ - المناخ العلمي الذي يدعم البحث ويعزز جهوده ويشجع الإبداع والابتكار فيه.

وتلخص إحدى الدراسات [٩ ، ص ص٨٣-١٠٨] العوامل التي تؤثر في الإنتاجية العلمية على النحو التالي:

١ - عوامل مجتمعية: وتشمل موقف المجتمع من البحث العلمي، كما يتجلى في مقدار المال المخصص لميزانياته، والإنفاق على بناء تجهيزاته، والترتيبات القائمة لتهيئة المناخ المناسب لانطلاقه، والسياسات الراشدة اللازمة لازدهاره، والتقاليد العلمية الهادفة إلى ترسيخه، والضمانات الضرورية لحرية العاملين به.

٢ - عوامل جامعية: وتشمل البنية الجامعية وما توفره من مناخ ونظم، وحوافز وقيم تترجم في صورة تقليل أعباء العمل التي تصرف العضو عن القيام بالبحث العلمي، وزيادة ما يخصص له من وقت، وتهيئة ظروف العمل المادية والمعنوية التي تقدر جهود الباحثين وتعزز الاتجاهات الإيجابية نحو عملهم العلمي، وتوفر لهم فرص النمو المهني وكل ما يتطلبه عملهم من إمكانات وتسهيلات.

٣ - العوامل الشخصية: وتشمل الدافعية الذاتية للعضو تجاه الإنتاج العلمي، ورغبته في الإنجاز، ورضاه عن عمله والإحساس بمتعة القيام به، ورغبته في تحقيق الشهرة وكسب الاعتراف والقبول والتقدير من الآخرين، وحبه للاستطلاع والابتكار والتجديد، ورغبته في النمو والحفاظ على الاتصال الشخصي المستمر بالزملاء في الأوساط العلمية وإقامة علاقات جيدة معهم، ومتابعة كل جديد في المجال العلمي.

الإنتاج العلمي في العالم العربي وأبرز عوائقه

لم تكن قضية عوائق الإنتاج العلمي في الوطن العربي قضية معاصرة فحسب، بل

كانت من القضايا التي شغلت المفكرين والكتاب العرب خلال العقود الماضية التي تعاظمت فيها آمال الأمة العربية في اللحاق بالدول المتقدمة وبناء نهضة علمية وحضارية قوامها البحث والإنتاج العلمي.

ففي دراسة منشورة في عام ١٩٧٠م يحذر إلياس الزين [١٠، ص١٠٦] من خطورة ظاهرة هجرة الأدمغة العربية، ويرى أن التخلف الشديد في مراكز الأبحاث والمختبرات والمراجع والمكتبات والجمعيات العلمية والمهنية قد أدت إلى عيش المتخصص العربي في عزلة علمية وكانت الدافع وراء هجرته إلى الدول التي تتوافر فيها مقومات البحث والإبداع العلمي.

ويؤكد أنطوان زحلان [١١، ص٤٠] أن إنتاجية القوى البشرية العلمية في العالم العربي من البحث العلمي في عام ١٩٧٣م أقل من ١٠٪ مما يجب إنتاجه، ويشير إلى أن عدد القوى البشرية العلمية العربية في عام ١٩٧٩م تساوي من حيث العدد مثيلاتها في الولايات المتحدة الأمريكية وتتجاوز مثيلاتها في بريطانيا واليابان أثناء الحرب العالمية الثانية، ولكن المقارنة بين أداء هذه المجموعات تظهر عدم وجود إنجاز علمي متحقق في الوطن العربي يمكن أن يقارن بإنتاج هذه المجموعات في المجتمعات العلمية الأخرى على الرغم من الفارق الزمني المتخذ كأساس للمقارنة، ويرجع زحلان هذه الحالة إلى وضع المؤسسات الاجتماعية المسؤولة عن دعم البحث وتطويره وتشجيع القيام به وتهيئة الظروف المناسبة له.

ويرى البعض أن قلة الوقت الذي يخصصه عضو هيئة التدريس للبحث العلمي أحد العوائق، وفي هذا الخصوص تؤكد الدراسة التي قدمها مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية [١٢، ص٩] إلى المؤتمر الثالث للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي المنعقد عام ١٤٠٦هـ، أنه على الرغم من أن البحث العلمي من المسئوليات الأساسية لعضو هيئة التدريس في الجامعات العربية وأن البحوث العلمية عنصر أساسي في رسالة الجامعة العربية، فإن نشاطات البحث العلمي التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية لاتمثل أكثر من ٥٪ من أعبائهم الوظيفية، بينما تصل إلى حوالي ٣٣٪ من أعباء نظرائهم في جامعات الدول المتقدمة.

ويرجع عبدالله أبو بطانة [١٣، ص١٨١] ظاهرة تدني بحوث مؤسسات التعليم العالي في المنطقة العربية إلى الأسباب التالية:

١ - حصول وظيفة البحث العلمي في الجامعات العربية على أولوية متدنية بالرغم من أن قوانين تنظيم هذه الجامعات تنص على أن البحث العلمي من الوظائف المهمة لهذه الجامعات.

٢ - ضعف الإنفاق على نشاط البحث العلمي لقلة المخصصات له في ميزانية الجامعات العربية.

٣ - النقص الكبير في أعضاء الهيئة التدريسية وهجرة الأدمغة والكفاءات العربية لخارج أوطانها.

٤ - الانفصام التام بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية في المجتمع وما أدى إليه من بعد الجامعة عن مشكلات هذه المؤسسات.

٥ - عدم توافر الفنيين ومساعدي الباحثين المؤهلين لمجالات البحث العلمي.

٦ - انعدام المناخ العلمي السليم وخاصة الحرية الأكاديمية.

وهناك من يرمي بالجزء الأكبر من اللوم على عضو هيئة التدريس، ومن هؤلاء عزت عبدالموجود [١٤، ص١٦٦] الذي يؤكد أن العديد من أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي العربي لا يقرأون ولا يبحثون، ويرون أن الحصول على شهادة الدكتوراه هو نهاية المطاف. كما يحدد أسبابًا أخرى لضعف الإنتاجية العلمية لأساتذة الجامعات منها عدم وجود مكتبات ومعامل كافية، وزحمة أعمال العمل التدريسي والإداري الملقى على عاتق الأساتذة، والانشغال بأعمال أخرى سعيًا وراء مزيد من الدخل الاقتصادي، وعدم وجود جو علمي يسمح بالتنافس وإنجاز بحوث يشترك فيها فريق من الباحثين.

أما محمد مرسي [١٥، ص ص١-٢٤]، فيرى أن من معوقات البحث العلمي في العالم العربي ما يلي:

١ - ضعف المرصود من الأموال للإنفاق على البحث العلمي.

٢ - قلة عدد العاملين في مجال البحث العلمي.

٣ - ظروف العمل التي يعيش في ظلها العلماء والباحثون.

٤ - عدم الاهتمام الكافي بحضور العلماء والباحثين المؤتمرات العلمية.

٥ - عدم مشاركة المؤسسات الكبرى والشركات والأثرياء من الأفراد في نفقات البحث العلمي.

٦ - ازدياد حجم هجرة الكفاءات العربية وعدم توافر الفرص لتكوين قيادات علمية في كل مجال.

٧ - عدم ربط البحوث العلمية بخطط التنمية، وعدم اهتمام جهات التنفيذ بما يجري في الجامعات ومراكز البحوث من تجارب وبحوث.

٨ - انعدام مناخ البحث العلمي الذي يساعد على نمو العلماء.

٩ - ندرة المجلات العلمية المتخصصة والدوريات.

ويرجع توق وزاهر [٩، ص ص٧٨-٩٦] عوائق الإنتاج العلمي في العالم العربي إلى انصراف المجتمع العربي عن الاهتمام بشؤون العلم ووسائل تطويره، ومن الشواهد التي أوردها للتدليل على قوله مايلي:

● انخفاض نسبة ما يخصصه العالم العربي للإنفاق على البحوث العلمية، حيث بلغت هذه النسبة في عام ١٩٨٠م مايقارب ٢٧, ٠٪ من الناتج القومي العربي، مقابل ٥, ٢٪ في الدول المتقدمة وإسرائيل.

● قلة العاملين العرب في مجالات العلم المتقدمة مقارنة بالعاملين في مجالات العلم التقليدية، حيث بلغت نسبة العلماء العرب المشتغلين بالبحوث والعلوم التطبيقية ٤, ١٪ مقابل ٦, ٣٦٪ للأوروبيين.

● تخلف التقاليد العلمية في البلاد العربية نتيجة حداثة ممارسة العمل العلمي وضيق نطاق المشتغلين بالعلم وغياب الضوابط للخروج عن التقاليد العلمية.

● قلة عدد الدول العربية التي تمتلك أجهزة ومؤسسات لصناعة السياسات والخطط العلمية المعلنة وتنفيذها وإدارتها والتنسيق بين المجالات المتصلة بالبحث العلمي.

● زيادة أعباء عمل عضو هيئة التدريس العربي.

وفي دراسته حول معوقات البحث العلمي لعضو هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية، يحدد منفيخي [١٦، ص ص٧٤-٧٥] المعوقات التالية: عدم تشجيع الأستاذ الجامعي على حضور الندوات والمؤتمرات العلمية، والعبء التدريسي الكبير، والانشغال في الأعمال الإدارية، وعدم توافر مساعدين للباحث، وطول فترة تحكيم الأعمال العلمية التي تصل أحيانا لسنة، ومركزية المكتبة وبعدها وقلة ساعات عملها وعدم توافر الكتب والمراجع والدوريات الحديثة، وعدم توافر فهرسة آلية للمراجع والموضوعات، وعدم

تشجيع الأستاذ الجامعي على تقديم الخبرة والمشورة خارج الجامعة، وقلة المجلات الدورية لنشر الأبحاث العلمية، وعدم موضوعية قرارات بعض المحكمين، وعدم وجود تعويضات أو مزايا مادية للباحث أثناء فترة إعداده للبحث العلمي.

أما الكبيسي وقمبر [١٧، ص ص٦٩-٩١] فيقرران أن وضعية البحث في الجامعة تعكس دون شك وضعية البحث ورسالة الفكر في المجتمع ومؤسساته العاملة، ويحددان معوقات البحث العلمي في الجامعات العربية في التالي:

١ - نقص التمويل المخصص للبحث العلمي في الجامعات العربية، وعدم قدرة مراكز البحوث بالجامعات - رغم كثرتها - على إجراء بحوث ذات حجم كبير وتأثير خطير بسبب قلة ميزانياتها.

٢ - الشكلية والروتينية والتكرار لمعظم البحوث التي تنتجها الجامعات العربية ودورانها في فراغ تخطيطي، مما يجعلها بعيدة التأثير في حياة الناس أو أنشطة الإنتاج.

٣ - وقوف الإجراءات الروتينية عقبة في وجه الاستفادة مما تخصصه الجامعات من مال للبحث العلمي على الرغم من قلة المخصصات.

٤ - نقص التقنيات المعقدة والأجهزة المكلفة وفرق البحث الكبيرة المدربة.

٥ - ضعف مناخ الاستقلالية والحرية الفكرية التي في ظلها تنشط الجامعات كمراكز بحثية أصيلة تقوم بدورها في تنمية المجتمع.

٦ - العزلة التي تعيشها الجامعة عن بقية المؤسسات الإنتاجية في المجتمع، وضعف التعاون المشترك بينهما بسبب عدم ارتباط البحث العلمي بخطط التنمية عمومًا، وضعف دور هذه الخطط في بناء صناعة جاذبة للبحث.

٧ - ضعف الدافعية الذاتية لأعضاء هيئة التدريس بسبب سوء التقدير الأدبي والمادي لجهودهم العلمية، الأمر الذي جعل بحوثهم تتركز في بحوث الترقية إلى درجة علمية أعلى، وأدى إلى ضعف معدل الإنتاجية الحقيقية للباحث العربي التي تقدر بحوالي ٣, ٠ بحث لكل باحث سنويًا مقابل بحث إلى بحثين سنويًا للباحث في الدول المتقدمة.

٨ - العوامل المجتمعية والإدارية والثقافية والاتصالات التي تتشابك كلها في خلق مناخ خانق يقتل ملكات الإبداع ويطارد همم الباحثين، ويضعف الدافعية الذاتية للبحث.

٩ - انشغال المؤسسات العاملة في الدول النامية بأولويات حياتية تتصل بتأمين

المستويات الدنيا من حاجات الجماهير. ومع أن بعض هذه الدول يمتلك أكاديميات أو مجالس قومية للبحوث فإنها في الغالب محدودة التأثير، منحصرة النشاط، مُسيّسة الطابع، استشارية الرأي.

١٠- افتقاد أكاديميات البحث ومراكزه القائمة للتنسيق والتعاون في وضع وتنفيذ خطط بحوث ذات مردود وتأثير في الأوساط الاجتماعية تعمل على اجتذاب الكفاءات المتخصصة في مجالات البحوث وتحول دون هجرة العقول العلمية إلى الخارج.

١١- عدم تشجيع واضعي سياسات التنمية لعمليات البحث وتوفير مستلزماتها، وإعطائها الوزن اللازم في دراسة البدائل وصنع القرارات. وقد ترتب على هذا أن تركزت جهود الباحثين على إنتاج دراسات وأبحاث على درجة كبيرة من الهامشية التي اتخذها واضعو السياسة حجة للقول بأن هذه البحوث والدراسات كمالية أكاديمية ضعيفة التأثير في صيغ التنمية الحالية، ولايمكن الاهتداء بها فيما يتخذ من قرارات.

١٢- عدم السماح للباحثين العرب بالتجدد والانتعاش والنمو عن طريق فتح قنوات عالمية للاتصال وتبادل الخبرات وحضور المؤتمرات والندوات العالمية، وما يترتب على ذلك من نشر أبحاثهم في دوريات علمية مشهورة، حيث لايجد الباحثون أمامهم إلا أبوابًا مقفولة وطرقًا مسدودة ودوريات محدودة لاتتسع لنشر كل ماينتج، ويصبح النشر غاية وهدفًا ووسيلة لا تنهض به سياسة نقدية للتجويد البحثي ولاسياسة إعلامية للإفادة العلمية منه على صعيد المعرفة والتطبيق.

١٣- غياب الأصالة وفقدان الاستقلالية في أغلب بحوث الباحثين العرب، وتركزها في بحوث نظرية مكررة ومحشوة بالمعلومات المستقاة في الغالب من مصادر ثانوية، وافتقارها إلى بناء مفاهيمي رصين، وتقديم رؤية جديدة تعبر عن أصالة الباحث وذاتيته.

١٤- ندرة وجود الباحث العربي المبدع والأصيل الذي يستقل ببحثه وإبداعه عن كل تقليد أو شكلية أو استيراد. وعدم التهيئة لظروف ولادة مثل هذا الباحث والمناخ المناسب لتنشئته.

١٥- عدم توافر مقومات البحث من فكر وحرية وأمن وتقدير، ما ترتب عليها من هجرة الأدمغة العربية إلى الدول التي تعشق العقل والإنسان، وموت الباحث المفكر الذي آثر البقاء في مجتمعه.

١٦ - تفتت مراكز ووحدات البحث الجامعية وتجزؤها وعدم توفير احتياجاتها من التجهيزات المادية والبشرية .

١٧ - قصور دور مراكز البحوث في الجامعات والمجتمعات العربية وهامشية دورها لأن معظمها لايمارس سوى وظيفة دور النشر التي تقتصر على تلقي البحوث لطبعها ونشرها، أو وظيفة استيراد دراسات وبحوث أجنبية وتقليدها أو توطينها بإعادة إخراجها في صياغات محلية خاصة . ونظرًا للدور الهامشي لهذه المراكز، فإن إغلاقها لعامين أو ثلاثة أو أكثر لن يترتب عليه حدوث كارثة أو وقف التطور أو انهيار المجتمع، لأن الحياة في أفكارها وأشيائها لاتعتمد أساسًا على منتجات هذه المراكز ووظائفها .

١٨ - غياب الخطط والسياسات الجامعية على صعيد البحث نتيجة غياب خطط حكومية تنبثق منها التزامات بحثية .

وتحدد دراسة الرشيد والعاني [١٨ ، ص ص٦٠-٦١] أزمة البحث التربوي العربي في قصور استخدام التكنولوجيا، والقصور في الدعم المادي والأدبي، وقلة الاهتمام بإعداد الباحثين التربويين وندرة المتخصصين منهم .

أما دراسة الغبرا [١٩ ، ص ص٢٠٧-٢٣٤] فتحدد معوقات البحث في العلوم الاجتماعية بالعالم العربي في النقاط التالية :

١ - سوء فهم وتقدير البيئة الثقافية والسياسية والاجتماعية لدور العلوم الاجتماعية ومهمة البحث فيها، ومانتج عنه من نقص في الموارد المخصصة للبحث الاجتماعي، وغياب دور المراكز والمؤسسات التي ترعاه، وضعف المكتبات، والحساسية المرتبطة بالنقد الاجتماعي وعدم تقبل النقد، والنظرة الرافضة للإبداع والتجديد الفكري مقابل التأكد على قيم المسايرة والطاعة والتلقين .

٢ - غياب المعلومات والبيانات الاجتماعية، ومحدودية أدوات صناعتها، ، وعدم مصداقيتها وشمولها، وسريتها وصعوبة الحصول عليها، وماترتب على ذلك من ضعف القدرة على تشخيص مشكلات المجتمع والمساهمة في حلولها .

٣ - العزلة وعدم الثقة بين الباحثين (المثقفين) والسياسيين . فالمثقف وصل إلى حد اللامبالاة تجاه التعاون مع أصحاب القرار، والسياسيون غير مهتمين بما ينتجه المثقفون .

٤ - تفشي ظاهرة الرقابة الذاتية بين عدد كبير من العلماء الاجتماعيين العرب نتيجة

الخوف من الوقوع في المحظور أو سوء الفهم، ، تجنبًا للحساسية الاجتماعية. فبدلاً من التصريح الأمين بالنتائج الجوهرية التي توصل إليها الباحث نجده يعرضها بأسلوب دبلوماسي غير دقيق يركز على إظهار النتائج الهامشية، ونجد الباحث يتخبط بين الأكاديمية والأمانة العلمية من جهة، والمسايرة الاجتماعية والسياسية من جهة أخرى. وقد دفعت الرقابة الذاتية الكثير من الباحثين العرب إلى التخلي عن دراسة الموضوعات المهمة التي تعتبر «حساسة» واختيار الموضوعات «الآمنة» التي هي في غالبها موضوعات سطحية هامشية.

٥ - نتج عن هذا الوضع الذي يعيشه الباحث الاجتماعي والضغوط المفروضة على البحث مايلي:

(أ) هروب الكثير من الباحثين المبدعين إلى عالم المناصب الإدارية ذات المزايا المادية والمعنوية، والتخلي عن وظيفة البحث التي لاتحتل مرتبة عالية في نظر المجتمع.

(ب) الهروب نحو الالتزامات والواجبات الاجتماعية والأسرية، والانغماس في عالم المسايرات، والمجاملات، والزيارات، والأعياد، والأفراح، ، المباركات، والعزومات، والديوانيات وغيرها. وقد نتج عن هذا الهروب فقدان الباحث للوقت اللازم لإنجاز بحوثه.

(جـ) هبوط المناخ العلمي نتيجة إغراق الباحثين في الجزئيات والصراعات الأيديولوجية والموضوعات الهامشية، والهروب نحو الإدارة والموقع الاجتماعي كبديل لامتهان البحث، ، كل هذا يؤدي إلى الدخول في الديناميات التي تعيد إنتاج الفقر العلمي وتولد حالة الهبوط في المناخ العلمي العربي، وانعدام التفاعل والترابط والحوار العلمي بين الباحثين فيما يثري الفكر ويجدد الحماس.

وقد توصلت دراسة ميدانية قام بها السهلاوي والنويصر [٢٠، ص ص٣٦-٣٧] إلى أن أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية التابعة لجامعتي الملك عبدالعزيز والملك فيصل يرون أن إنتاجيتهم الحالية في مجال البحث العلمي تعتبر متدنية قياسًا بإنتاجيتهم في التدريس وخدمة المجتمع، ويرون أن العوامل الأكثر تأثيرًا في إنتاجية عضو هيئة التدريس هي وسائل النشر والتأليف، والخدمات المتعلقة بعملية البحث، والحرية الأكاديمية. كما يرى الأعضاء أن هذه العوامل المذكورة مضافًا إليها دعم الإدارة للابتكار والتجديد وتسهيل حضور المؤتمرات والندوات العالمية هي أقل العوامل توافرًا في بيئة عملهم الجامعي.

وخلاصة القول: إن العديد من الدراسات التي استعرضناها هنا تؤكد أن مستوى الإنتاجية العلمية للباحث العربي عامة أقل بكثير من المستوى المطلوب الذي ينتجه أقرانه في الدول المتقدمة، كما تؤكد هذه الدراسات أن هناك الكثير من العوائق التي تقف في طريق الباحث العربي. ويمكن إرجاع هذه العوائق إلى عدم توافر مقومات البحث العلمي بالشكل المطلوب في المجتمع العربي، سواء تعلق الأمر بالمقومات الذاتية للباحث من حيث إعداده وقدراته واستعداداته، أو بالمقومات الاجتماعية من حيث الإيمان العميق بأهمية البحث العلمي ودوره في التقدم والرقي الاجتماعي والاقتصادي والتقني، وتوافر الدعم المادي والأدبي اللازم لازدهاره، أو بالمقومات الجامعية التي تختص بقيام الجامعات العربية بدورها المنشود تجاه البحث العلمي.

ومن الملاحظ أن أغلب هذه الدراسات ركزت على عوائق الإنتاجية العلمية على مستوى العالم العربي بشكل عام، وتكاد تخلو من الدراسات المتعمقة التي تحدد وقع هذه الظاهرة على المستوى الخاص بكل جامعة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

توصلت الدراسات السابقة إلى نتيجة عامة مفادها أن الإنتاجية العلمية للباحث العربي تعاني من مشكلة الانخفاض والضعف بسبب وجود بعض العوائق والقيود، وقد توافرت للباحث بعض البيانات الأولية التي تؤكد وجود هذه المشكلة في أوساط أعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة أم القرى، الأمر الذي يستدعي قيام دراسة ميدانية لتقدير حجمها ومعرفة أسبابها. وتشير هذه البيانات الأولية إلى أن عدد الأعضاء الذين أخفقوا في إنجاز البحوث اللازمة للترقية من الدرجة المثبتين عليها إلى الدرجة الأعلى في المدة النظامية للترقية قد بلغوا ٩٤ عضواً وفقًا لإحصائية الفصل الثاني ١٤١٦هـ،[١] ويتوزع هؤلاء

١ تم استخراج هذه البيانات من مسيرات رواتب أعضاء هيئة التدريس بإدارة الجامعة لشهر صفر ١٤١٦هـ، مع ملاحظة أن السلم الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس السعوديين كان مكونًا من عشر درجات، ولكن التنظيم الجديد يقضي بإضافة خمس درجات إضافية لعلاج مشكلات الذين توقفت علاواتهم عند الدرجة العاشرة. وبلغ عدد الذين ثبتوا على درجات إضافية ٩٤ عضواً يمثلون حوالي ٢٤٪ من الأعضاء السعوديين البالغ عددهم ٣٨٦ عضواً.

الأعضاء على الدرجتين الإضافيتين الحادية عشرة والثانية عشرة من السلم الأكاديمي على النحو التالي:

- الدرجة الحادية عشرة: ٨ أساتذة مساعدون، ٥ أساتذة مشاركون.
- الدرجة الثانية عشرة: ٧٣ أستاذًا مساعدًا، ٨ أساتذة مشاركون.

وتتحدد مشكلة هذه الدراسة في:

١ - التعرف على واقع الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة أم القرى.

٢ - تحديد أبرز العوامل التي تعيق هذه الإنتاجية من وجهة نظر الأعضاء أنفسهم.

وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

السؤال الأول: ماواقع الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة أم القرى من خلال فحص المتغيرات التالية:

- الأعمال العلمية المنشورة وسنوات الخبرة.
- الأعمال العلمية المنشورة والدرجة العلمية.
- سنوات الخبرة والدرجة العلمية.
- درجة رضا الأعضاء عن إنتاجيتهم العلمية.

السؤال الثاني: ما أبرز العوامل التي تعيق الإنتاج العلمي لعضو هيئة التدريس السعودي بجامعة أم القرى

(أ) من وجهة نظر مجتمع الدراسة عامة؟

(ب) من وجهة نظر مجتمع الدراسة حسب كليات الجامعة؟

السؤال الثالث: هل هناك فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة أم القرى للعوامل التي تعيق إنتاجيتهم العلمية تبعًا لـ:

(أ) توزيعهم حسب كليات الجامعة؟

(ب) توزيعهم حسب الكليات العلمية والنظرية؟

(جـ) توزيعهم حسب الدرجة العلمية؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الإنتاجية العلمية باعتبارها ركيزة من ركائز تقدم

المجتمع العربي في كل جوانب الحياة ورسالة من رسائل الجامعات المعاصرة، ووظيفة جوهرية لعضو هيئة التدريس الجامعي؛ لذلك فإن أي قصور فيها ستكون له آثاره السلبية على المجتمع والجامعة والعضو على السواء. ومن هذا المنطلق تكون دراسة الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس الجامعي - بهدف التعرف على مستواها وتحديد العقبات التي تقف في طريقها - ذات أهمية خاصة للباحثين والمتخصصين في مجال سياسة العلم والتعليم بصفة خاصة.

كما تأتي أهمية هذه الدراسة من كونها من الدراسات القليلة التي تحاول التعرف على وضع الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس السعودي بالجامعات وكشف عوائقها باستخدام الدراسة الميدانية، وهي بذلك تختلف عن غالبية الدراسات السابقة التي بنت تحديدها لعوائق الإنتاجية العلمية على وجهات النظر البحتة لكتابها دون أن يكون للأعضاء أنفسهم دور في تحديدها.

أما الأهمية التطبيقية لنتائج هذه الدراسة فيمكن إيجازها في النقاط التالية:

- إثارة قضية انخفاض الإنتاجية العلمية للعضو لدى أصحاب القرار في الجامعة ورفع مستوى وعيهم وإدراكهم بخطورتها، فربما لايكون هناك تقدير حقيقي لحجمها بدون دراستها ميدانيًا.
- إمكانية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تلمس الحلول الكفيلة بالقضاء على العقبات التي يرى الأعضاء أنها تواجه إنتاجيتهم العلمية، ورسم السياسات والاستراتيجيات الهادفة إلى رفع مستوى هذه الإنتاجية.
- إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة بصفة خاصة في تلمس علاج مشكلة الأعضاء المحجمين عن الإنتاج العلمي أو المقلين فيه، وما ترتب على هذه المشكلة من توقف لنموهم العلمي وترقياتهم الأكاديمية.

حدود الدراسة ومصطلحاتها

تتحدد هذه الدراسة في محاولة التعرف على كمية الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس السعودي بجامعة أم القرى وتحديد أبرز العوامل التي تعيق هذه الإنتاجية من وجهة نظر مجتمع الدراسة المحدد في هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني ١٤١٦هـ.

وقد اعتمد الباحث المصطلحين التاليين كمحددين للدراسة :

● *الإنتاجية العلمية* : ويقصد بها في هذه الدراسة كمية الأعمال العلمية المحكمة والمنشورة لعضو هيئة التدريس في مجال اختصاصه، وتشمل البحوث النظرية والميدانية وتأليف الكتب أو تحقيقها أو ترجمتها .

● *عوائق الإنتاجية العلمية* : ويقصد بها كل الأساليب التي تسهم في عدم أو قلة الإنتاج العلمي لعضو هيئة التدريس السعودي بجامعة أم القرى، ويكون مصدرها العضو نفسه أو الجامعة أو المجتمع .

إجراءات الدراسة

١ - مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة أم القرى بمكة المكرمة الحاصلين على شهادة الدكتوراه والموجودين على رأس العمل في نهاية الفصل الدراسي الثاني ١٤١٦هـ، ولم يدخل ضمن مجتمع الدراسة الأعضاء المتفرغون علميًا، والأعضاء الذين تقل خبرتهم عن سنة، وعضوات هيئة التدريس السعوديات في فرع الطالبات، وقد بلغ إجمالي المجتمع ٢٤٤ عضوًا شارك منهم في هذه الدراسة ١٤٦ عضوًا، يمثلون ٦٠٪ من المجتمع الأصلي .

ويتوزع أفراد الدراسة حسب الدرجة العلمية على النحو التالي : ٦ أساتذة، ٢٨ أستاذًا مشاركًا، ١١٢ أستاذًا مساعدًا . كما يتوزعون حسب عضويتهم في مجالس مراكز البحث إلى : ٢٧ عضوًا في مجالس مراكز البحث، و١١٩ غير أعضاء .

أما توزيعهم حسب الكليات التي ينتمون إليها، وسنوات الخبرة بعد الحصول على الدكتوراه، فيبينه الجدولان ذوا الرقمين ١ و ٢ على التوالي .

جدول رقم ١ . توزيع مجتمع الدراسة والأفراد المشاركين فيها ونسبتهم للمجتمع تبعًا للكليات.

	عربية	هندسة	اجتماعية	دعوة	شريعة	تطبيقية	تربية	الإجمالي
مجتمع الدراسة	٢٢	١٧	٢٥	٢٤	٥٠	٤٣	٦٣	٢٤٤
أفراد الدراسة	٩	١٠	١٦	١٦	٢٥	٣٤	٣٦	١٤٦
٪ من المجتمع	٤١٪	٥٩٪	٦٤٪	٦٧٪	٥٠٪	٧٩٪	٥٧٪	٦٠٪

جدول رقم ٢. توزيع أُفراد الدراسة حسب سنوات الخبرة بعد الحصول على الدكتوراه.

الخبرة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٧	٢٠	٢٤	٢٨
الأعضاء	٩	٤	١٥	١٤	٢١	١١	٥	٦	٤	١٥	١٠	٧	٤	٩	٧	٢	١	١	١
٪ التركمية	٦	٩	١٩	٢٩	٤٣	٥١	٥٤	٥٨	٦١	٧١	٧٨	٨٣	٨٦	٩٢	٩٦	٩٧	٩٨	٩٩	١٠٠

٢ - أداة جمع بيانات الدراسة

جُمعت بيانات هذه الدراسة باستخدام استبانة بنى الباحث فقراتها في ضوء الدراسات السابقة، ومقابلات عديدة مع بعض أعضاء هيئة التدريس بالكليات المختلفة، وآراء الزملاء الذين تفضلوا بتحكيم الاستبانة.

ويتكون الجزء الأول من الاستبانة من ٤٣ فقرة مقفلة، يعبر كل منها عن عامل محتمل لإعاقة العضو عن الإنتاجية العلمية، ويقوم المجيب بتحديد درجة إعاقة كل عامل باستخدام مقياس خماسي متدرج من درجة إعاقة «كبيرة جدًا» إلى «غير عائق.»

وقد أعطيت الفرصة للمجيب بأن يضيف أي عامل إعاقة لم يرد في الاستبانة من خلال سؤال مفتوح في نهاية هذا الجزء.

وتنقسم فقرات الجزء الأول تبعًا لمصادر عوامل الإعاقة إلى الأقسام التالية:

(أ) العوامل الذاتية المتعلقة بعضو هيئة التدريس، وتعبر عنها الفقرات من ١-٩ .

(ب) العوامل الاجتماعية المؤثرة في إنتاجية العضو، وتعبر عنها الفقرات من ١٠-٢١ .

(جـ) العوامل المتعلقة بالجامعة، وتعبر عنها الفقرات من ٢٢-٤٣ .

أما الجزء الثاني من الاستبانة، فقد خصص لبعض الأسئلة المتعلقة بتحديد مقدار الإنتاج العلمي للعضو، ومدى رضاه عن إنتاجه، واسم الكلية التي ينتمي إليها، ودرجته الأكاديمية، وعضويته في أحد مجالس مراكز البحث بالجامعة.

وتم توزيع الاستبانات على أفراد الدراسة بتاريخ ١٥/ ١/ ١٤١٦هـ عن طريق أقسامهم العلمية مصحوبة بخطاب شخصي باسم كل عضو يشرح له أهداف الدراسة وأهميتها ويستحثه على سرعة الإجابة عن فقرات الاستبانة وإعادتها إلى سكرتير القسم في غضون يومين من تسلمها.

٣ - تحليل البيانات

استخدمت الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS في تحليل بيانات الدراسة، وعولجت البيانات بالطرق الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، واختبار «ت»، وتحليل التباين، ومعامل ارتباط بارسون.

نتائج الدراسة

تنقسم الدراسة إلى قسمين هما:

١ - *واقع الإنتاجية*. وسيتم التعرف عليه من خلال الإجابة عن السؤال الأول.

٢ - *عوائق الإنتاجية*. وسيتم تحديدها من خلال الإجابة عن بقية أسئلة الدراسة.

القسم الأول: واقع الإنتاجية

السؤال الأول: ما واقع الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة أم القرى من خلال فحص المتغيرات التالية:

- الأعمال العلمية المنشورة وسنوات الخبرة.
- الأعمال العلمية المنشورة والدرجة العلمية.
- سنوات الخبرة والدرجة العلمية.
- درجة رضا الأعضاء عن إنتاجيتهم العلمية.

أولاً : الأعمال العلمية المنشورة وسنوات الخبرة

(أ) توزيع أفراد الدراسة حسب سنوات الخبرة والأعمال العلمية المنشورة: يوضح جدول رقم ٣ توزيع أفراد الدراسة تبعًا لفئات الأعمال العلمية المنشورة للعضو منذ حصوله على الدكتوراه، ومن بيانات هذا الجدول يمكن الخروج بالنتائج التالية:

١ - بلغت نسبة الذين لم ينشروا أي عمل علمي ٣٨,٤٪ من أفراد الدراسة.

٢ - أن ٣٤,٢٪ من أفراد الدراسة قد نشروا من ١-٤ أعمال علمية، وبنسبة قدرها ٢٣,١٪ من إجمالي الإنتاجية العلمية لأفراد الدراسة.

٣ - أن ١٦,٤٪ من أفراد الدراسة قد نشروا من ٥-٨ أعمال علمية، وبنسبة قدرها ٢٧,٤٪ من إجمالي الإنتاجية العلمية لأفراد الدراسة.

٤ - أن ٤,٨٪ من أفراد الدراسة قد نشرت من ٩-١٢ عملاً علميًا، وبنسبة قدرها ١٢,٧٪ من إجمالي الإنتاجية العلمية لأفراد الدراسة.

٥ - أن ٦,٢٪ من أفراد الدراسة قد نشروا ١٣ عملاً علميًا فأكثر، وما نسبته ٣٦,٨٪ من إجمالي الإنتاجية.

جدول رقم ٣. توزيع مجتمع الدراسةحسب فئات الأعمال العلمية المنشورة.

فئات الأعمال العلمية المنشورة	عدد الأعضاء في كل فئة	٪	٪ التراكمية	الأعمال العلمية المنشورة للفئة	٪	٪ التركمية
صفر	٥٦	٣٨,٤	٣٨,٤	صفر	صفر	صفر
١-٤ بحوث	٥٠	٣٤,٢	٧٢,٦	١٢٤	٢٣,١	٢٣,١
٥-٨ بحوث	٢٤	١٦,٤	٨٩,٠	١٤٧	٢٧,٤	٥٠,٥
٩-١٢ بحثًا	٧	٤,٨	٩٣,٨	٦٨	١٢,٧	٦٣,٢
١٣ بحثًا فأكثر	٩	٦,٢	١٠٠,٠	١٩٧	٣٦,٨	١٠٠,٠
إجمالي	١٤٦	٪١٠٠		٥٣٦	٪١٠٠	

ومما يلفت الانتباه هنا أن أكثر من ثلث أفراد الدراسة لم ينشروا أي عمل علمي وهذا مؤشر على ضعف الإنتاجية العامة للأعضاء، كما أن نسبة من لم ينتج أي عمل علمي ونسبة قليلي الإنتاج «١-٤ بحوث» تمثل ٧١,٦٪ من أفراد الدراسة.

(ب) معامل الارتباط بين الخبرة والإنتاج العلمي: قام الباحث بتطبيق اختبار معامل ارتباط بارسون لفحص العلاقة بين سنوات الخبرة والإنتاجية العلمية لأفراد الدراسة، وأكدت النتيجة - كما يوضحها جدول رقم ٤ - على وجود علاقة موجبة مقدارها ٠,٥ درجة من واحد وبدلالة إحصائية أقل من ٠,٠٥ درجة بين عدد البحوث المنشورة وسنوات خبرة أفراد الدراسة، أي أن الإنتاجية تميل إلى الارتفاع كلما زادت سنوات الخبرة في العمل.

جدول رقم ٤. درجة معامل الارتباط بين سنوات الخبرة وعدد الأعمال العلمية المنشورة لأفراد الدراسة.

درجة معامل الارتباط	قيمة «ن»	درجة الدلالة
٠,٥١	١٤٦	٠,٠٠

(جـ) متوسط الإنتاجية العلمية السنوية للعضو: لحساب المعدل السنوي لإنتاجية عضو هيئة التدريس السعودي بجامعة أم القرى تم تحليل إجابات الأعضاء حول عدد البحوث التي نشروها طوال سنوات خبرتهم بعد الحصول على الدكتوراه. وقد تم استخراج نوعين من المتوسط العام للإنتاجية العلمية السنوية للعضو الواحد هما:

- المتوسط العام لإنتاجية العضو مع إدخال غير النشطين بحثيًا في المعادلة.
- المتوسط العام لإنتاجية العضو النشيط بحثيًا بعد استبعاد الأعضاء غير النشيطين من المعادلة.

وبالنسبة للمتوسط من النوع الأول يبين جدول رقم ٥ أن المتوسط السنوي للإنتاجية العلمية لأفراد الدراسة بما فيهم غير النشيطين بحثيًا، كان على النحو التالي:

٣, ٠ بحث للعضو الذي تتراوح خبرته بين ١-٤ سنوات.
٥٤, ٠ بحث للعضو الذي تتراوح خبرته بين ٥-٨ سنوات.
٤٠, ٠ بحث للعضو الذي تتراوح خبرته بين ٩-١٢ سنة.
٥٠, ٠ بحث للعضو الذي تتراوح خبرته بين ١٣ سنة فأكثر.

أما المتوسط العام للإنتاجية العلمية لأفراد الدراسة، فقد بلغت ٤٣, ٠ فقد بلغت ٤٣, ٠ بحث/ باحث/ في السنة.[٢]

جدول رقم ٥. متوسط الإنتاجية العلمية السنوية لأفراد الدراسة بما فيهم غير النشيطين بحثيًا.

فئات الخبرة	عدد الأعضاء	عدد الأعمال العلمية	متوسط الأعمال العلمية السنوية للعضو
١-٤ سنوات	٤٢	٣٩	٠,٣١
٥-٨ سنوات	٤٣	١٤٠	٠,٥٤
٩-١٢ سنة	٣٦	١٥٣	٠,٤٠
١٣ سنة فأكثر	٢٥	٢٠٤	٠,٥٠
إجمالي	١٤٦	٥٣٦	المتوسط العام = ٤٣, ٠ بحث/ باحث/ سنويًا

٢ تم حساب المتوسط العام هنا باستخدام المعادلات التالية: متوسط الإنتاجية في كل سنة خبرة = عدد الأعضاء في تلك السنة × عدد الأعمال العلمية التي نشروها ÷ عدد سنوات الخبرة؛ متوسط الإنتاجية في فئة الخبرة ١ - ٤ سنوات = (عدد الأعضاء الذين خبرتهم ١ سنة × متوسط إنتاجية العضو الذي خبرته سنة) + (عدد الأعضاء الذين خبرتهم سنتان × متوسط الإنتاجية للعضو الذي خبرته سنتان) + (عدد الأعضاء الذين خبرتهم ٣ سنوات × متوسط إنتاجية العضو الذي خبرته ٣ سنوات) + (عدد الأعضاء الذين خبرتهم ٤ ستوات × متوسط إنتاجية العضو الذي خبرته ٤ سنوات) ÷ إجمالي عدد الأعضاء الذين خبرتهم تتراوح من ١-٤ سنوات؛ المتوسط العام = متوسط الإنتاج العلمي السنوي في كل فئة خبرة × عدد الأعضاء في تلك الفئة ÷ إجمالي عدد الأعضاء.

أما المتوسط من النوع الثاني، فيوضحه جدول رقم ٦ ، والذي منه يتبين أن المتوسط السنوي لإنتاجية الأعضاء النشيطين بحثيًا كانت على النحو التالي :

٠,٩٧ بحث للعضو الذي تتراوح خبرته بين ١-٤ سنوات .

٠,٨١ بحث للعضو الذي تتراوح خبرته من ٥-٨ سنوات .

٠,٥١ بحث للعضو الذي تتراوح خبرته من ٩-١٢ سنة .

٠,٦٢ بحث للعضو الذي تتراوح خبرته بين ١٣ سنة فأكثر .

أما المتوسط العام لأفراد الدراسة النشيطين فقد بلغ ٠,٧٠٪ بحث/ باحث/ سنويًا .

جدول رقم ٦ . متوسط الإنتاجية العلمية السنوية لأعضاء النشيطين بحثيًا حسب فئات الخبرة.

فئات الخبرة	عدد الأعضاء	عدد الأعمال	متوسط الأعمال العلمية السنوية للعضو
١-٤ سنوات	١٣	٣٩	٠,٩٧
٥-٨ سنوات	٢٩	١٤٠	٠,٨١
٩-١٢ سنة	٢٨	١٥٣	٠,٥١
١٣ سنة فأكثر	٢٠	٢٠٤	٠,٦٢
إجمالي	٩٠	٥٣٦	المتوسط العام = ٠,٧٠ بحث/ باحث/ سنويًا

ومن الواضح هنا أن المتوسط السنوي للإنتاجية العلمية السنوية للعضو الموضح في هذا الجدول كان أعلى من المتوسط الموضح في جدول رقم ٥ ، وذلك لاستبعاد الأعضاء غير المنتجين من الحساب . ومع هذا ، فالنتائج التي تم التوصل إليها في كلا الجدولين تؤكد على انخفاض متوسط الإنتاجية السنوية لعضو هيئة التدريس السعودي بجامعة أم القرى مقارنة بمتوسط الإنتاجية السنوية لنظيره في جامعات الدول المتقدمة ، والتي تتراوح بين بحث وبحثين/ باحث/ سنويًا .

ثانيا: الأعمال العلمية المنشورة والدرجة العلمية للأعضاء

يبين جدول رقم ٧ الأعمال العلمية المنشورة لأفراد الدراسة تبعًا للدرجة العلمية ، ومن بيانات هذا الجدول يتبين مايلي :

١ - رغم أن عدد الأعضاء الذين على درجة أستاذ مساعد يشكلون ٧٦٪ من إجمالي أفراد الدراسة وأكثر من ثلاثة أضعاف عدد الأساتذة والأساتذة المشاركين معًا ، فإن إنتاجيتهم العلمية لم تتجاوز ٣٨,٣٪ من الإجمالي العام للإنتاجية .

٢ - في المقابل، يشكل الأعضاء الذين على درجتي أستاذ وأستاذ مشارك حوالي ٢٣,٣٪ من إجمالي أفراد الدراسة، في حين بلغت إنتاجيتهم العلمية ٦٢,٧٪ من إجمالي الإنتاجية العامة لأفراد الدراسة.

جدول رقم ٧. الأعمال العلمية المنشورة لأفراد الدراسة حسب الدرجة العلمية.

أفراد الدراسة حسب الدرجة العلمية			الأعمال العلمية المنشورة	
مسمى الدرجة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
أستاذ مساعد	١١٢	٧٦,٧٪	٢٠٥	٣٨,٣٪
أستاذ مشارك	١٨	١٩,٢٪	١٩٨	٣٧,٩٪
أستاذ	٦	٤,١٪	١٣٣	٢٤,٨٪
إجمالي	١٤٦	١٠٠٪	٥٣٦	١٠٠٪

ثالثًا: سنوات الخبرة والدرجة العلمية

يوضح جدول رقم ٨ العلاقة بين سنوات خبرة العضو بعد حصوله على الدكتوراه والدرجة العلمية التي يحتلها. والهدف من بناء هذا الجدول هو الخروج ببعض المؤشرات عن الإنتاجية العلمية لأفراد الدراسة، وذلك لارتباط الترقية العلمية للعضو بإنجاز عدد محدد من الأعمال العلمية وقضاء عدد من سنوات الخدمة. وبمعنى آخر، يعتبر بقاء العضو في درجة علمية معينة لمدة تتجاوز الحد الأدنى من المدة المطلوبة للترقية مؤشرًا على عدم إنتاجية الحد الأدنى من الأعمال العلمية التي تؤهله للترقية، حيث إن نظام الترقية بجامعة أم القرى يشترط لترقية العضو من أستاذ مساعد إلى مشارك خبرة لاتقل عن أربع سنوات في درجة أستاذ مساعد وتقديم ثلاثة أعمال علمية، كما يشترط للترقية من أستاذ مشارك لأستاذ خدمة لاتقل عن ثماني سنوات منها أربع سنوات على الأقل في درجة أستاذ مشارك وتقديم ما لايقل عن ثلاثة أعمال علمية.[٣]

---

٣ قواعد الترقية العلمية المعتمدة من المجلس العلمي بجامعة أم القرى، أمانة المجلس العلمي، ١٤١٦هـ.

جدول رقم ٨. توزيع أفراد الدراسة حسب سنوات الخبرة والدرجة العلمية.

سنوات الخبرة	أستاذ مساعد	نسبتهم	أستاذ مشارك	نسبتهم	أستاذ	نسبتهم
١-٤ سنوات	٤٢	٣٧٪	-	-	-	-
٥-٨ سنوات	٣٨	٣٤٪	٥	١٨٪	-	-
٩-١٢ سنة	٢٢	٢٠٪	١٢	٤٣٪	٢	٣٣٪
١٣ سنة فأكثر	١٠	٩٪	١١	٣٩٪	٤	٦٧٪
إجمالي	١١٢	١٠٠٪	٢٨	١٠٠٪	٦	١٠٠٪

ومن فحص بيانات هذا الجدول يتضح ما يلي

١ - بلغت نسبة الأساتذة المساعدين الذين خدموا في هذه الدرجة خمس سنوات فأكثر ومن المفترض أن يكونوا قد ترقوا إلى درجة أستاذ مشارك حوالي ٦٣٪ من إجمالي الأساتذة المساعدين، منهم ٣٤٪ أمضوا مابين ٥-٨ سنوات، وحوالي ٢٩٪ أمضوا ٩ سنوات فأكثر.

٢ - بلغت نسبة الأساتذة المشاركين الذين خبرتهم ٩ سنوات فأكثر ٨٢٪ من إجمالي عدد الأساتذة المشاركين، ومن المفترض أن تكون هذه النسبة قد ترقت إلى درجة أستاذ.

وبمعنى آخر: هناك ٦٣٪ من الأساتذة المساعدين وحوالي ٨٣٪ من الأساتذة المشاركين قد خدموا السنوات المطلوبة للترقية إلى درجة أعلى إلا أنهم لم يحصلوا على الترقية بسبب عدم إنجاز الأعمال العلمية المطلوبة للترقية، وهذا مؤشر قوي على انخفاض الإنتاجية العلمية بين صفوف أعضاء هيئة التدريس السعوديين بالجامعة.

رابعًا: درجة رضا الأعضاء عن إنتاجيتهم العلمية

تعد درجة رضا عضو هيئة التدريس عن إنتاجيته العلمية أحد المؤشرات في الحكم على واقع الإنتاجية العلمية في الجامعة، ويبين جدول رقم ٩ أن ٦١٪ من أفراد الدراسة غير راضين عن إنتاجيتهم العلمية.

جدول رقم ٩. توزيع أفراد الدراسة حسب رضاهم عن إنتاجيتهم العلمية.

راض		غير راض		الإجمالي	
العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
٥٧	٪٣٩	٨٩	٪٦١	١٤٦	١٠٠

وخلاصة ماسبق: أن تحليل البيانات المتعلقة بخبرات الأعضاء ودرجاتهم العلمية وعدد الأعمال العلمية المنشورة ومتوسط الإنتاجية السنوية، ودرجة رضاهم عن إنتاجيتهم العلمية، يؤكد على انخفاض إنتاجية عضو هيئة التدريس السعودي في جامعة أم القرى، الأمر الذي يعني بالضرورة أن هناك بعض العوائق التي تقف في طريق العضو وتحول دون إنجاز الإنتاجية العلمية التي تحقق رضاه وتضعه في مستوى إنتاجية نظرائه في الدول المتقدمة.

القسم الثاني: عوائق الإنتاجية

جرى تقدير درجة إعاقة كل عامل من العوامل المحتملة الواردة في استبانة الدراسة بمقياس خماسي متدرج من «عائق بدرجة كبيرة» وأعطي خمس درجات، إلى «غير عائق» وأعطي خمس درجات، إلى ، «غير عائق» وأعطي درجة واحدة. وسيتم تفسير النتائج استنادًا إلى الحدود الفئوية الحقيقية لكل درجة ووفقًا للمعيار التالي:

- عائق بدرجة كبيرة جدًا عندما تكون درجة المتوسط الحسابي ٤,٥ فما فوق.
- عائق بدرجة كبيرة عندما تكون درجة المتوسط ٣,٥ إلى ٤,٤٩ .
- عائق بدرجة متوسطة عندما تكون درجة المتوسط ٢,٥ إلى ٣,٤٩.
- عائق بدرجة منخفضة عندما تكون درجة المتوسط ١,٥ إلى ٢,٤٩ .
- غير عائق عندما تكون درجة المتوسط أقل من ١,٥ .

السؤال الثاني: ما أبرز العوامل التي تعيق الإنتاج العلمي لعضو هيئة التدريس السعودي بجامعة أم القرى

(أ) من وجهة نظر مجتمع الدراسة؟

(ب) من وجهة نظر مجتمع الدراسة حسب كليات الجامعة؟

أولاً: أبرز العوامل التي تعيق الإنتاجية من وجهة نظر مجتمع الدراسة

يحتوي جدول رقم ١٠ على البيانات المطلوبة للإجابة عن الشق الأول من السؤال الثاني، ومن النظر إلى هذه البيانات يتبين التالي:

(أ) يرى أعضاء هيئة التدريس السعوديون بجامعة أم القرى أن أبرز العوامل التي تعيق إنتاجيتهم العلمية بدرجة كبيرة (من ٥ , ٣ - أقل من ٥ , ٤ درجة) هي حسب الترتيب التنازلي لدرجة إعاقتها على النحو التالي:

١ - ندرة الفرص المتاحة لحضور المؤتمرات والندوات الخارجية.
٢ - ندرة الندوات والمؤتمرات المنعقدة داخل الجامعة.
٣ - ندرة الدوريات المتخصصة في مكتبة الجامعة.
٤ - عدم كفاية التجهيزات والتسهيلات البحثية.
٥ - طول الإجراءات الإدارية المتبعة في تحكيم ونشر الإنتاج العلمي.
٦ - ندرة المراجع المتخصصة في مكتبة الجامعة.
٧ - انخفاض الحوافز المعنوية التي تقدمها الجامعة للباحثين.
٨ - انخفاض الحوافز المادية التي تقدمها الجامعة للباحثين.
٩ - التعقيدات المتعلقة بقواعد مكافآت البحوث العلمية.
١٠ - عدم توافر شبكة اتصال تربط الباحث بمصادر المعلومات.
١١ - عدم وجود برامج بحثية تمول من ميزانية الجامعة.
١٢ - عدم توافر الفنيين ومساعدي الباحثين.
١٣ - طول فترة انتظار طباعة البحث في مطابع الجامعة.
١٤ - عدم توافر المناخ العلمي السليم في الجامعة.
١٥ - التأخير الناتج عن طول فترة بقاء الإنتاج العلمي عند المحكمين.
١٦ - انخفاض مساهمة القطاع الخاص في تمويل البحوث.
١٧ - تقصير مراكز البحوث في تنشيط حركة الإنتاج العلمي.
١٨ - محدودية مصادر نشر الإنتاج العلمي للعضو في الجامعة.
١٩ - تدني أولوية الإنتاج العلمي في الجامعة.

٢٠- قلة الطلب الاجتماعي على البحث.

٢١- نقص الهيئة التدريسية وما ترتب عليه من ارتفاع عبء التدريس.

٢٢- ارتفاع التكاليف المادية التي يتحملها العضو في سبيل الإنتاج العلمي.

٢٣- قلة التقدير الاجتماعي للإنتاج العلمي.

٢٤- ضعف خدمات التوثيق والإعلام العلمي.

٢٥- انخفاض اهتمام المجتمع بالإنتاج العلمي.

٢٦- عدم رسوخ التقاليد العلمية التي ترتقي بالإنتاجية العلمية.

٢٧- انشغال أعضاء هيئة التدريس بالأعمال الإدارية.

٢٨- سيطرة الإحساس بعرم جدوى البحث بعدم الأخذ بنتائجه.

٢٩- ضعف التطبيع الاجتماعي المبكر للفرد على قيم الإنجاز.

٣٠- قلة المردود المادي العائد للعضو من الإنتاج العلمي.

٣١- حساسية المجتمع نحو البحوث ذات الطابع النقدي للمشكلات.

جدول رقم ١٠. العوامل التي تعيق الإنتاج العلمي مرتبة تنازليًا حسب درجة المتوسط الحسابي لدرجة إعاقتها من وجهة نظر أفراد الدراسة البالغ عددهم ١٤٦ عضوًا.

ترتيب تنازلي	العامـــــل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر الإعاقة
١	ندرة الفرص المتاحة لحضور المؤتمرات والندوات الخارجية	٤,٤٢	٠,٩٨	جامعي
٢	ندرة الندوات والمؤتمرات المنعقدة داخل الجامعة	٤,٢٨	٠,٩٣	جامعي
٣	ندرة الدوريات المتخصصة في مكتبة الجامعة	٤,٢٦	١,٠٤	جامعي
٤	عدم كفاية التجهيزات والتسهيلات البحثية	٤,٢١	١,٠٦	جامعي
٥	طول الإجراءات الإدارية المتبعة في تحكيم ونشر الإنتاج العلمي	٤,٢٠	١,٠٣	جامعي
٦	ندرة المراجع المتخصصة في مكتبة الجامعة	٤,١٩	١,١٠	جامعي
٧	انخفاض الحوافز المعنوية التي تقدمها الجامعة للباحثين	٤,١٨	١,٠٦	جامعي
٨	انخفاض الحوافز المادية التي تقدمها الجامعة للباحثين	٤,١٨	١,٠٤	جامعي

تابع جدول رقم ١٠.

ترتيب تنازلي	العامـــــل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر الإعاقة
٩	التعقيدات المتعلقة بقواعد مكافآت البحوث العلمية	٤,١٧	١,١٢	جامعي
١٠	عدم توافر شبكة اتصال تربط الباحث بمصادر المعلومات	٤,١٥	١,٠٧	جامعي
١١	عدم وجود برامج بحثية تمول من ميزانية الجامعة	٤,١٠	١,١٣	جامعي
١٢	عدم توافر الفنيين ومساعدي الباحثين	٤,٠٨	١,١٠	جامعي
١٣	طول فترة انتظار طباعة البحث في مطابع الجامعة	٤,٠٨	١,٠٩	جامعي
١٤	عدم توافر المناخ العلمي السليم في الجامعة	٤,٠٨	١,٠٧	جامعي
١٥	التأخير الناتج عن طول فترة بقاء الإنتاج العلمي عند المحكمين	٤,٠٦	١,٠٦	جامعي
١٦	انخفاض مساهمة القطاع الخاص في تمويل البحوث	٤,٠١	١,٢٠	اجتماعي
١٧	تقصير مراكز البحوث في تنشيط حركة الإنتاج العلمي	٣,٩٩	٠,٩٤	جامعي
١٨	محدودية مصادر نشر الإنتاج العلمي للعضو في الجامعة	٣,٩٢	١,٠١	جامعي
١٩	تدني أولوية الإنتاج العلمي في الجامعة	٣,٨٧	١,١١	جامعي
٢٠	قلة الطلب الاجتماعي على البحث	٣,٨٧	١,٠٩	اجتماعي
٢١	نقص الهيئة التدريسية وما ترتب عليه من ارتفاع عبء التدريس	٣,٧٧	١,٢٥	جامعي
٢٢	ارتفاع التكاليف المادية التي يتحملها العضو في سبيل الإنتاج العلمي	٣,٧٦	١,٢٨	شخصي
٢٣	قلة التقدير الاجتماعي للإنتاج العلمي	٣,٧١	١,٢٠	اجتماعي
٢٤	ضعف خدمات التوثيق والإعلام العلمي	٣,٧١	١,٢٢	اجتماعي
٢٥	انخفاض اهتمام المجتمع بالإنتاج العلمي	٣,٦٨	١,١٨	اجتماعي
٢٦	عدم رسوخ التقاليد العلمية التي ترتقي بالإنتاجية العلمية	٣,٦٨	١,٠٥	جامعي
٢٧	انشغال أعضاء هيئة التدريس بالأعمال الإدارية	٣,٥٩	١,٠٨	جامعي
٢٨	سيطرة الإحساس بعدم جدوى البحث لعدم الأخذ بنتائجه	٣,٥٤	١,٢٨	اجتماعي
٢٩	ضعف التطبيع الاجتماعي المبكر للفرد على قيم الإنجاز	٣,٥٣	١,١٢	اجتماعي
٣٠	قلة المردود المادي العائد للعضو من الإنتاج العلمي	٣,٥٢	١,٤١	شخصي
٣١	حساسية المجتمع نحو البحوث ذات الطابع النقدي للمشكلات	٣,٥٠	١,٢٥	اجتماعي
٣٢	كثرة الالتزامات الأسرية للعضو	٣,٤٦	١,٠٨	شخصي
٣٣	ضعف التطبيع الاجتماعي المبكر للفرد على قيم الإبداع	٣,٤٦	١,١٥	اجتماعي
٣٤	كون الإنتاج العلمي من الأنشطة التي لايحاسب العضو على التقصيرفيها	٣,٤١	١,٢٥	جامعي

تابع جدول رقم ١٠.

ترتيب تنازلي	العامــــــل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر الإعاقة
٣٥	كثرة الالتزامات الاجتماعية للعضو	٣,٢٣	١,٠٧	شخصي
٣٦	انخفاض الاستعداد النفسي للعضو تجاه الإنتاج العلمي	٣,١٨	١,٢٩	شخصي
٣٧	انشغال العضو بأعمال توفر له مصدر دخل خارجي إضافي	٣,٠١	١,٣٠	شخصي
٣٨	ندرة الزملاء الراغبين العمل في إنتاج علمي مشترك	٢,٩٢	١,٢٦	اجتماعي
٣٩	العيش في وسط زملاء لايهتمون بالإنتاج العلمي	٢,٩١	١,٢٦	اجتماعي
٤٠	انخفاض تشجيع الزملاء للإنتاج العلمي	٢,٨٣	١,١٥	اجتماعي
٤١	ضعف التزام العضو بالقيام بدوره في الإنتاج العلمي	٢,٧٧	١,٢٦	شخصي
٤٢	نزوع العضو إلى الرضا الذاتي الذي تحقق بالحصول على الدكتوراه	٢,٦٤	١,٣٠	شخصي
٤٣	ضعف الإعداد البحثي للعضو	٢,٥٢	١,٣١	شخصي

ومن الملاحظ أن ٢١ عاملاً من هذه العوامل جامعية المصدر، وأن ثمانية منها اجتماعية المصدر؛ أما العوامل الشخصية التي مصدرها العضو، فكانت عاملين. كما يلاحظ أن العوامل الخمسة عشر الأوائل من حيث الترتيب تتعلق بقضايا جوهرية تمس وظيفة البحث العلمي بالجامعة بشكل مباشر.

(ب) يرى أعضاء هيئة التدريس السعوديون أن العوامل التالية تعيق إنتاجيتهم العلمية بدرجة متوسطة (٢,٥-٣,٤٩ درجة):

١ -كثرة الالتزامات الأسرية للعضو.

٢ - ضعف التطبيع الاجتماعي المبكر للفرد على قيم الإبداع.

٣ - كون الإنتاج العلمي من الأنشطة التي لايحاسب العضو على التقصير فيها.

٤ - كثرة الالتزمات الاجتماعية للعضو.

٥ - انخفاض الاستعداد النفسي للعضو تجاه الإنتاج العلمي.

٦ - انشغال العضو بأعمال توفر له مصدر دخل خارجي إضافي.

٧ - ندرة الزملاء الراغبين العمل في إنتاج علمي مشترك.

٨ - العيش في وسط زملاء لايهتمون بالإنتاج العلمي.

٩ - انخفاض تشجيع الزملاء للإنتاج العلمي.

١٠- ضعف التزام العضو بالقيام بدوره في الإنتاج العلمي.
١١- نزوع العضو إلى الرضا الذاتي الذي تحقق بمجرد الحصول على درجة الدكتوراه.
١٢- ضعف الإعداد البحثي للعضو.

ومن الملاحظ أن غالبية هذه العوامل التي يرى الأعضاء أنها تعيق إنتاجيتهم العلمية بدرجة متوسطة هي عوامل اجتماعية أو شخصية ذات صبغة اجتماعية، مثل كثرة الالتزامات الأسرية والاجتماعية للعضو، كما يلاحظ أن العوامل الشخصية البحتة مثل ضعف الإعداد العلمي للعضو ونزوعه إلى الرضا بمجرد الحصول على الدكتوراه، وضعف التزامه بدوره تجاه الإنتاج العلمي، قد احتلت الترتيب الأخير في قائمة عوامل عوائق الإنتاجية العلمية.

(جـ) لم يظهر التحليل الإحصائي لمجمل إجابات أفراد الدراسة أي عوامل تعيق الإنتاجية بدرجة كبيرة جدًا، أو منخفضة، أو غير عائقة إطلاقًا.

مصادر عوامل الإعاقة. تنتمي عوامل الإعاقة التي وردت في الاستبانة إلى ثلاثة مصادر هي: المصادر الذاتية للعضو، والمصادر الاجتماعية، والمصادر الجامعية. ويوضح جدول رقم ١١ المتوسط الحسابي المقدر لكل منها من قبل أفراد الدراسة.

جدول رقم ١١. تقدير أفراد الدراسة للمتوسط العام لمصادر عوامل إعاقة الإنتاج العلمي.

رقم	مصدر عوامل الإعاقة	المتوسط	الانحراف المعياري
١	الجامعية	٤,٠٤	٠,٦٤
٢	الاجتماعية	٣,٤٦	٠,٧٦
٣	الذاتية «المتعلقة بالعضو»	٣,١٢	٠,٧٤

ومن قراءة جدول رقم ١١ يتضح أن أفراد الدراسة قد أعطوا أعلى درجة إعاقة للعوامل التي مصدرها الجامعة، تليها العوامل ذات المصدر الاجتماعي، ثم الذاتي.

ويؤكد الترتيب التنازلي للعوامل الواردة في جدول رقم ١٠ هذه النتيجة، حيث احتلت العوامل التي مصدرها الجامعة ترتيبًا متقدمًا في قمة الجدول، بينما احتلت العوامل التي مصدرها العضو ذاته ترتيبًا متأخرًا في قاع الجدول، وتتوسطهما بشكل عام العوامل ذات المصدر الاجتماعي.

ثانيًا: أبرز العوامل التي تعيق الإنتاج العلمي من وجهة نظر مجتمع الدراسة حسب كليات الجامعة

يوضح جدول رقم ١٢ تقدير الأعضاء في كل كلية من كليات الجامعة للعوامل التي تعيق الإنتاجية العلمية . وفيما يلي ترتيب تنازلي لأبرز عشرة عوامل في كل كلية ودرجة إعاقتها .

كلية الهندسة

عوامل عائقة بدرجة كبيرة جدًا (٥ , ٤-٠ , ٥ درجات) :

١ - ندرة الدوريات المتخصصة في مكتبة الجامعة .

٢ - ندرة المراجع المتخصصة في مكتبة الجامعة .

٣ - عدم وجود برامج بحثية تمول من ميزانية الجامعة .

٤ - انخفاض الحوافز المادية التي تقدمها الجامعة .

٥ - انخفاض الحوافز المعنوية التي تقدمها الجامعة .

٦ - عدم توافر شبكة اتصال تربط الباحث بمصادر المعلومات .

جدول رقم ١٢ . المتوسط الحسابي للعوامل التي تعيق الإنتاج العلمي من وجهة نظر الأعضاء تبعًا للكليات.

الرقم	العوامل التي تعيق الإنتاج العلمي	الكليات						
		عربية	دعوة	شريعة	اجتماعية	هندسة	تطبيقية	تربية
		ن=٢٢	ن=٢٤	ن=٥٠	ن=٢٥	ن=١٧	ن=٤٣	ن=٦٣
١	انخفاض الاستعداد النفسي للعضو تجاه الإنتاج العلمي	٣,٣٣	٣,٤٤	٣,٠٠	٣,٥٥	٢,٧٧	٢,٧٩	٣,٥٠
٢	ضعف الإعداد البحثي للعضو	٣,٠٠	٢,٨١	٢,٨٨	٣,٠٠	٢,١٠	٢,٥٣	١,٩٢
٣	انشغال العضو بأعمال خارجية توفر له مصدر دخل إضافي	٢,٧٨	٣,٠٦	٣,٢٤	٣,٢٥	٢,٥٠	٣,١٨	٢,٧٨
٤	كثرة الالتزامات الأسرية للعضو	٣,٥٦	٣,٣١	٣,٦٤	٣,٦٩	٢,٥٠	٣,٤٤	٣,٥٦
٥	كثرة الالتزامات الاجتماعية للعضو	٣,١١	٣,٣٨	٣,٢٨	٣,١٩	٢,٥٠	٣,٢١	٣,٤٢

تابع جدول رقم ١٢.

الرقم	العوامل التي تعيق الإنتاج العلمي	الكليات						
		عربية ن=٢٢	دعوة ن=٢٤	شريعة ن=٥٠	اجتماعية ن=٢٥	هندسة ن=١٧	تطبيقية ن=٤٣	تربية ن=٦٣
٦	قلة المردود المادي العائد للعضو من الإنتاج العلمي	٣,٠٠	٣,١٣	٣,٦٨	٤,٠٦	٣,٤٠	٣,٣٢	٣,٦٩
٧	ارتفاع التكاليف التي يتحملها العضو في سبيل الإنتاج العلمي	٣,٦٧	٣,٥٠	٤,٠٤	٤,٢٥	٣,٤٠	٣,٩٧	٣,٣٩
٨	ضعف التزام العضو بالقيام بدوره في الإنتاج العلمي	٣,١١	٣,٠٦	٢,٦٠	٢,٨٨	٢,٢٠	٢,٤٧	٣,٠٨
٩	نزوع العضو إلى الرضا الذاتي المتحقق بمجرد نيل الدكتوراه	٢,٧٨	٣,٠٠	٢,٦٤	٢,٤٤	٢,٣٠	٢,٣٥	٢,٩٢
١٠	انخفاض تشجيع الزملاء للإنتاج العلمي	٢,٨٩	٣,٠٠	٢,٧٢	٢,٥٠	٢,١٠	٢,٥٣	٣,١٧
١١	ندرة الزملاء الراغبين في إنتاج علمي مشترك	٣,٠٠	٢,٢٥	٢,٧٦	٢,٨٨	٣,٢٠	٢,٧٦	٣,٣٩
١٢	العيش في وسط زملاء لايهتمون بالإنتاج العلمي	٣,٠٠	٣,٠٠	٢,٥٦	٢,٧٥	٣,٤٠	٢,٦٢	٣,٣١
١٣	انخفاض اهتمام المجتمع بالإنتاج العلمي	٣,٤٤	٣,١٣	٣,٤٠	٣,٨٨	٣,٩٠	٣,٥٩	٤,١١
١٤	قلة التقدير الاجتماعي للإنتاج العلمي	٣,٣٣	٣,٥٦	٣,٣٦	٣,٩٤	٣,٨٠	٣,٦٢	٤,٠٨
١٥	سيطرة الإحساس بعدم جدوى البحث لعدم الأخذ بنتائجه	٣,١١	٣,٠٠	٣,٤٤	٣,٤٤	٣,٧٠	٣,٤١	٤,٠٨
١٦	انخفاض مساهمة القطاع الخاص في تمويل البحوث	٣,٦٧	٣,٦٩	٤,٢٠	٣,٩٤	٤,٠٠	٤,٠٠	٤,١٧
١٧	ضعف خدمات التوثيق والإعلام العلمي	٣,١١	٣,١٩	٣,٦٨	٤,٠٠	٣,٨٠	٣,٧١	٣,٩٧
١٨	حساسية المجتمع نحو البحوث ذات الطابع النقدي للمشكلات	٣,٤٤	٣,٠٦	٣,٤٨	٣,٨١	٣,٥٠	٣,٢١	٣,٨٦
١٩	قلة الطلب الاجتماعي على البحث العلمي	٣,٧٨	٣,٣٨	٣,٨٨	٣,٩٤	٣,٥٠	٣,٧٦	٤,١١
٢٠	ضعف التطبيع الاجتماعي المبكر للفرد على قيم الإبداع	٣,١١	٢,٨١	٣,١٢	٤,٠٠	٣,٣٠	٣,٤٧	٣,٨٦
٢١	ضعف التطبيع الاجتماعي المبكر للفرد على قيم الإنجاز	٣,٢٢	٣,٠٦	٣,٤٤	٤,٠٠	٣,٥٠	٣,٤٧	٣,٧٥

تابع جدول رقم ١٢.

الرقم	العوامل التي تعيق الإنتاج العلمي	عربية ن=٢٢	دعوة ن=٢٤	شريعة ن=٥٠	اجتماعية ن=٢٥	هندسة ن=١٧	تطبيقية ن=٤٣	تربية ن=٦٣
		الكليات						
٢٢	تدني أولوية الإنتاج العلمي في الجامعة	٣,٠٠	٢,٨٨	٣,٨٤	٤,٣٨	٤,٢٠	٤,٠٦	٤,٠٦
٢٣	عدم توافر المناخ العلمي السليم في الجامعة	٣,٦٧	٣,٧٥	٣,٥٢	٤,٥٠	٤,٥٠	٤,٣٥	٤,١٤
٢٤	عدم رسوخ التقاليد العلمية التي ترتقي بالإنتاجية العلمية	٣,٣٣	٣,٥٠	٣,٤٤	٣,٨١	٣,٩٠	٣,٧١	٣,٨٦
٢٥	ندرة وجود برامج بحثية تمول من ميزانية الجامعة	٣,٥٦	٣,٦٩	٤,٠٨	٤,٣١	٤,٨٠	٤,٠٦	٤,١٩
٢٦	كون البحث من أنشطة العضو التي لايحاسب على التقصير فيها	٣,٣٣	٣,٤٤	٣,٤٠	٣,٥٠	٣,٣٠	٣,٢٦	٣,٥٦
٢٧	انخفاض الحوافز المادية التي تقدمها الجامعة	٣,٨٩	٣,٩٤	٤,٢٤	٤,٦٣	٤,٧٠	٤,١٥	٤,٠٣
٢٨	انخفاض الحوافز المعنوية التي تقدمها الجامعة	٣,٥٦	٤,٠٦	٤,١٦	٤,٠٠	٤,٧٠	٤,٣٢	٤,٢٢
٢٩	التعقيدات المتعلقة بقواعد مكافآت البحوث العلمية	٣,٣٣	٤,٠٦	٤,١٦	٤,٢٥	٤,٥٠	٤,٣٥	٤,١٤
٣٠	ندرة الندوات والمؤتمرات المنعقدة داخل الجامعة	٣,٧٨	٤,٣١	٤,٣٢	٤,٢٥	٤,٤٠	٤,٣٢	٤,٣١
٣١	ندرة حضور المؤتمرات والندوات المقامة خارج الجامعة	٣,٦٧	٤,٢٥	٤,٤٨	٤,٣٨	٤,٥٠	٤,٤٤	٤,٦٤
٣٢	نقص الأعضاء وما ترتب عليه من ضخامة العبء التدريسي	٣,٤٤	٤,٨١	٣,٧٢	٣,٦٣	٣,٤٠	٣,٣٨	٣,٩٤
٣٣	انشغال أعضاء هيئة التدريس بالأعمال الإدارية	٣,٦٧	٤,٤٤	٣,٥٢	٣,٦٩	٣,٦٠	٣,٥٣	٣,٢٥
٣٤	عدم توافر الفنيين ومساعدي الباحثين	٣,٣٣	٤,١٣	٣,٧٦	٣,٩٤	٤,٤٠	٤,٣٨	٤,١٤
٣٥	عدم كفاية التجهيزات أو التسهيلات البحثية	٣,٦٧	٣,٧٥	٣,٧٢	٤,٣١	٤,٥٠	٤,٦٥	٤,٣٣
٣٦	عدم توافر شبكة اتصال تربط الباحث بمصادر المعلومات	٤,٠٠	٣,٨٨	٤,٠٠	٤,٣١	٤,٧٠	٤,١٢	٤,٢٢
٣٧	ندرة المراجع المتخصصة في مكتبة الجامعة	٣,١١	٣,١٩	٤,٠٤	٥,٠٠	٤,٩٠	٤,٥٩	٤,٠٨

تابع جدول رقم ١٢.

الرقم	العوامل التي تعيق الإنتاج العلمي	الكليات						
		عربية	دعوة	شريعة	اجتماعية	هندسة	تطبيقية	تربية
		ن=٢٢	ن=٢٤	ن=٥٠	ن=٢٥	ن=١٧	ن=٤٣	ن=٦٣
٣٨	ندرة الدوريات المتخصصة في مكتبة الجامعة	٣,٦٧	٣,٢٥	٤,٠٠	٤,٨٨	٤,٩٠	٤,٥٩	٤,٢٨
٣٩	تقصير مراكز البحوث في تنشيط حركة الإنتاج العلمي	٣,٧٨	٣.٦٩	٣,٩٢	٤,٠٠	٤,٣٠	٤,١٥	٤,٠٠
٤٠	محدودية مصادر نشر الإنتاج العلمي للعضو في الجامعة	٣,٣٣	٣,٤٤	٤,٢٨	٣,٨٨	٣,٩٠	٣,٧١	٤,٢٥
٤١	طول الإجراءات التي يمر بها البحث من تسليمه حتى إجازته	٣,٧٨	٤,٠٠	٤,٧٢	٤,١٩	٣,٥٠	٤,٠٠	٤,٤٢
٤٢	طول فترة انتظار طباعة البحث في مطابع الجامعة	٤,٠٠	٣,٨١	٤,٥٢	٣,٩٤	٣,٥٠	٣,٧٦	٤,٤٢
٤٣	طول فترة بقاء الإنتاج العلمي عند المحكمين	٣,٧٨	٣,٨١	٤,٢٨	٤,١٣	٣,٠٦	٣,٨٢	٤,٤٢

٧ – عدم كفاية التجهيزات البحثية.

٨ – ندرة الفرص المتاحة لحضور العضو للمؤتمرات والندوات العلمية الحاصلة خارج الجامعة.

٩ – عدم توافر المناخ العلمي السليم في الجامعة.

١٠ – التعقيدات المتعلقة بقواعد مكافآت البحوث العلمية.

كلية العلوم التطبيقية

عوامل عائقة بدرجة كبيرة جدًا (٥,٤ – ٠,٥ درجات):

١ – عدم كفاية التجهيزات والتسهيلات البحثية.

٢ – ندرة الدوريات المتخصصة في مكتبة الجامعة.

٣ – ندرة المراجع المتخصصة في مكتبة الجامعة.

عوامل عائقة بدرجة كبيرة (٥,٣ – ٤٩,٤ درجة):

١ - ندرة الفرص المتاحة لحضور العضو للمؤتمرات والندوات العلمية الحاصلة خارج الجامعة.
٢- عدم توافر الفنيين ومساعدي الباحثين.
٣ - عدم توافر المناخ العلمي السليم في الجامعة.
٤ - التعقيدات المتعلقة بقواعد البحوث.
٥ - ندرة الندوات والمؤتمرات المنعقدة داخل الجامعة التي تحفز على الإنتاج العلمي.
٦ - انخفاض الحوافز المعنوية التي تقدمها الجامعة.
٧ - انخفاض الحوافز المادية التي تقدمها الجامعة.

كلية العلوم الاجتماعية

عوامل عائقة بدرجة كبيرة جدًا (٥ , ٤ - ٠ , ٥درجات):
١ - ندرة المراجع المتخصصة في مكتبة الجامعة.
٢ - ندرة الدوريات المتخصصة في مكتبة الجامعة.
٣ - انخفاض الحوافز المادية التي تقدمها الجامعة.

عوامل عائقة بدرجة كبيرة (٥ , ٣ - ٤٩ , ٤ درجة):
١ - عدم توافر المناخ العلمي السليم في الجامعة.
٢ - تدني أولوية الإنتاج العلمي في الجامعة.
٣ - ندرة الفرص المتاحة لحضور العضو للمؤتمرات والندوات العلمية الحاصلة خارج الجامعة.
٤ - عدم كفاية التجهيزات والتسهيلات البحثية.
٥ - عدم توافر شبكة اتصال تربط الباحث بمصادر المعلومات.
٦ - ندرة الندوات والمؤتمرات المنعقدة داخل الجامعة التي تحفز على الإنتاج العلمي.
٧ - التعقيدات المتعلقة بقواعد البحوث.

كلية الشريعة

عوامل عائقة بدرجة كبيرة جدًا (٥ , ٤ - ٠ , ٥ درجات):

١ - طول الإجراءات الإدارية التي يمر بها الإنتاج العلمي من وقت تسليمه حتى صدور إثبات صلاحيته للنشر.

٢ - طول فترة انتظار طباعة البحث في مطابع الجامعة.

عوامل عائقة بدرجة كبيرة (٣,٥ - ٤,٤٩ درجة).

١ - ندرة الفرص المتاحة لحضور العضو للمؤتمرات والندوات العلمية الحاصلة خارج الجامعة.

٢ - ندرة الندوات والمؤتمرات المنعقدة داخل الجامعة التي تحفز على الإنتاج العلمي.

٣ - التأخير الناتج عن طول فترة بقاء الإنتاج العلمي عند المحكمين.

٤ - محدودية مصادر نشر الإنتاج العلمي للعضو في الجامعة.

٥ - انخفاض الحوافز المادية التي تقدمها الجامعة.

٦ - انخفاض مساهمة القطاع الخاص في تمويل البحوث.

٧ - انخفاض الحوافز المعنوية التي تقدمها الجامعة.

٨ - التعقيدات المتعلقة بقواعد مكافآت البحوث العلمية.

كلية التربية

عوامل عائقة بدرجة كبيرة جدًا (٤,٥ - ٥,٠ درجات):

١ - ندرة الفرص المتاحة لحضور العضوالمؤتمرات والندوات العلمية الحاصلة خارج الجامعة.

عوامل عائقة بدرجة كبيرة (٣,٥ - ٤,٤٩ درجة):

١ - طول الإجراءات الإدارية التي يمر بها الإنتاج العلمي من وقت تسليمه حتى صدور إثبات صلاحيته للنشر.

٢ - طول فترة انتظار طباعة البحث في مطابع الجامعة.

٣ - التأخير الناتج عن طول فترة بقاء الإنتاج العلمي عند المحكمين.

٤ - عدم كفاية التجهيزات والتسهيلات البحثية.

٥ - ندرة الندوات والمؤتمرات المنعقدة داخل الجامعة التي تحفز على الإنتاج العلمي.

٦ - ندرة الدوريات المتخصصة في مكتبة الجامعة.

٧ - محدودية مصادر نشر الإنتاج العلمي للعضو في الجامعة.

٨ - انخفاض الحوافز المعنوية التي تقدمها الجامعة.
٩ - عدم توافر شبكة اتصال تربط الباحث بمصادر المعلومات.

كلية الدعوة

عوامل عائقة بدرجة كبيرة (٥,٣-٤٩,٤ درجة):

١ - نقص أعضاء هيئة التدريس وما ترتب عليه من ضخامة العبء التدريسي.
٢ - انشغال أعضاء هيئة التدريس بالأعمال الإدارية.
٣ - ندرة الندوات والمؤتمرات المنعقدة داخل الجامعة التي تحفز على الإنتاج العلمي.
٤ - ندرة الفرص المتاحة لحضور العضو للمؤتمرات والندوات العلمية الحاصلة خارج الجامعة.
٥ - عدم توافر الفنيين ومساعدي الباحثين.
٦ - انخفاض الحوافز المعنوية التي تقدمها الجامعة.
٧ - التعقيدات المتعلقة بقواعد البحوث.
٨ - طول الإجراءات الإدارية التي يمر بها الإنتاج العلمي من وقت تسليمه حتى إجازة نشره.
٩ - انخفاض الحوافز المادية التي تقدمها الجامعة.
١٠ - عدم توافر شبكة اتصال تربط الباحث بمصادر المعلومات.

كلية اللغة العربية

عوامل عائقة بدرجة كبيرة (٥,٣ - ٤٩,٤ درجة):

١ - طول فترة انتظار طباعة البحث في مطابع الجامعة.
٢ - عدم توافر شبكة اتصال تربط الباحث بمصادر المعلومات.
٣ - انخفاض الحوافز المادية التي تقدمها الجامعة.
٤ - ندرة الندوات والمؤتمرات المنعقدة داخل الجامعة التي تحفز على الإنتاج العلمي.
٥ - تقصير مراكز البحوث في تنشيط حركة الإنتاج العلمي.
٦ - طول الإجراءات الإدارية التي يمر بها الإنتاج العلمي من وقت تسليمه حتى صدور إثبات الصلاحية للنشر.
٧ - التأخير الناتج عن طول فترة بقاء الإنتاج العلمي عند المحكمين.

٨ - ندرة الدوريات المتخصصة في مكتبة الجامعة .
٩ - قلة الطلب الاجتماعي على البحث العلمي .
١٠- ندرة الفرص المتاحة لحضور العضو للمؤتمرات والندوات العلمية الحاصلة خارج الجامعة .

ومما سبق يتضح أن أبرز العوامل التي تعيق الإنتاجية العلمية من وجهات نظر الأعضاء تبعًا لكلياتهم العلمية قد تركزت في أغلبها على العوامل التي مصدرها الجامعة والتي تتطلب التزامات مادية للتغلب عليها ، كما يلاحظ أن الكليات تختلف في ترتيبها لحدة عوامل الإعاقة تبعًا لطبيعة التخصص ومتطلبات الإنتاج العلمي فيه والظروف الخاصة بالكلية ، فعلى سبيل المثال : نجد أن العوامل المتعلقة بندرة الدوريات والمراجع المتخصصة وقلة تمويل الجامعة للبحوث وعدم كفاية التجهيزات والتسهيلات قد احتلت مركزًا متقدمًا في ترتيب العوائق بكليتي الهندسة والعلوم التطبيقية ، كما احتلت قضية ندرة فرص حضور المؤتمرات والندوات وطول إجراءات تحكيم ونشر وطباعة البحوث مركزًا متقدمًا في كليتي الشريعة والتربية . أما كلية الدعوة ، فقد اتضح أن مشكلة النقص في أعضاء هيئة التدريس والانشغال في الأعمال الإدارية هما أبرز عائقين للإنتاج العلمي .

وقد اتفقت أغلب الكليات في إعطاء ترتيب متقدم لعوامل الإعاقة التالية :
- ندرة فرص حضور العضو للمؤتمرات والندوات العلمية المقامة خارج الجامعة .
- ندرة الندوات والمؤتمرات المنعقدة داخل الجامعة .
- انخفاض الحوافز المادية التي تقدمها الجامعة .
- طول الإجراءات الإدارية التي يمر بها البحث من وقت تسليمه حتى إثبات صلاحيته .
- ندرة الدوريات المتخصصة في مكتبة الجامعة .

السؤال الثالث : هل هناك فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة أم القرى للعوامل العائقة لإنتاجيتهم العلمية تبعًا لـ :

(أ) توزيعهم حسب كليات الجامعة؟

(ب) توزيعهم حسب الكليات العلمية والنظرية؟
(جـ) توزيعهم حسب الدرجة العلمية؟

أولاً : الفروق حسب الكليات

تم تطبيق اختبار تحلل التباين لتحديد ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا في تقديرات أفراد الدراسة تبعًا للكليات التي ينتمون إليها ، لدرجة اعتبار العوامل المحددة في استبانة الدراسة من العوامل التي تعيق الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس السعودي ، كما تم تطبيق اختبار توكي Tukey-B لتحديد المجموعات التي أدت إلى الفروق .

وقد نتج عن تحليل التباين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الكليات في ٣٣ عاملاً ، ووجود فروق دالة إحصائيًا في ١٠ عوامل فقط . ويوضح جدول رقم ١٣ العوامل التي تبين أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا في ١٠ عوامل فقط . ويوضح جدول رقم ١٣ العوامل التي تبين أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ٠٥ , ٠ فأقل في تقديرات الأعضاء حسب الكليات لدرجة إعاقتها ، وهي على النحو التالي :

١ - ضعف الإعداد البحثي للعضو ، وتعود الفروق إلى انخفاض المتوسط المقدر لهذا العامل من الأعضاء في كلية التربية مقارنة بزملائهم في كلية الشريعة .

٢ - ضعف التطبيع الاجتماعي المبكر للفرد على قيم الإبداع ، وتعود الفروق إلى انخفاض المتوسط المقدر لهذا العامل من قبل الأعضاء بكلية الدعوة مقارنة بالمتوسط المقدر له من الأعضاء بكليتي العلوم الاجتماعية والتربية .

٣ - تدني أولوية الإنتاج العلمي في الجامعة ، وتعود الفروق إلى انخفاض المتوسط المقدر لهذا العامل من قبل الأعضاء في كلية الدعوة مقارنة بالمتوسط المقدر له من الأعضاء ببقية الكليات باستثناء كلية اللغة العربية .

٤ - عدم توافر المناخ العلمي السليم في الجامعة ، وتعود الفروق إلى انخفاض المتوسط المقدر لهذا العامل من الأعضاء بكلية الشريعة مقارنة بزملائهم في كلية العلوم التطبيقية .

جدول رقم ١٣ . العوامل التي أظهر تحليل التباين وجود فروق دالة إحصائيًا عند درجة ٠,٠٥ فأقل بين تقديرات أفراد الدراسة تبعًا للكليات لدرجة إعاقتها.

الرقم العوامل درجة	المتوسط الحسابي للعوامل التي بها تباين دال إحصائيًا عند ٠,٠٥ فأقل تبعًا للكليات							
	عربية ن=٢٢	دعوة ن=٢٤	شريعة ن=٥٠	اجتماعية ن=٢٥	هندسة ن=١٧	تطبيقية ن=٤٣	تربية ن=٦٣	قيمة ف
١ - ضعف الإعداد البحثي للعضو	٣,٠٠	٢,٨١	٢,٨٨	٣,٠٠	٢,١٠	٢,٥٣	١,٩٢	٢,٦١
٢ - ضعف التطبيع الاجتماعي المكبر للفرد على قيم الإبداع	٣,١١	٢,٨١	٣,١٢	٤,٠٠	٣,٣٠	٣,٤٧	٣,٨٦	٢,٩٤
٣ - تدني أولوية الإنتاج العلمي في الجامعة	٣,٠٠	٢,٨٨	٣,٨٤	٤,٣٨	٤,٢٠	٤,٠٦	٤,٠٦	٤,٧٣
٤ - عدم توافر المناخ العلمي السليم في الجامعة	٣,٦٧	٣,٧٥	٣,٥٢	٤,٥٠	٤,٥٠	٤,٣٥	٤,١٤	٢,٨٨
٥ - نقص أعضاء هيئة التدريس وماترتب عليه من ضخامة العبء التدريسي	٣,٤٤	٤,٨١	٣,٧٢	٣,٦٣	٣,٤٠	٣,٣٨	٣,٩٤	٣,١٠
٦ - انشغال الأعضاء بالأعمال الإدارية	٣,٦٧	٤,٤٤	٣,٥٢	٣,٦٩	٣,٦٠	٣,٥٣	٣,٢٥	٢,٤٤
٧ - عدم كفاية التجهيزات أو التسهيلات البحثية	٣,٦٧	٣,٧٥	٣,٧٢	٤,٣١	٤,٥٠	٤,٦٥	٤,٣٣	٣,٢٨
٨ - ندرة المراجع المتخصصة في مكتبة الجامعة	٣,١١	٣,١٩	٤,٠٤	٥,٠٠	٤,٩٠	٤,٥٩	٤,٠٨	٨,٧٦
٩ - ندرة الدوريات في مكتبة الجامعة	٣,٦٧	٣,٢٥	٤,٠٠	٤,٨٨	٤,٩٠	٤,٥٩	٤,٢٨	٦,٥٨
١٠-طول الإجراءات التي يمر بها الإنتاج العلمي من تسليمه حتى إثبات الصلاحية للنشر	٣,٧٨	٤,٠٠	٤,٧٢	٤,١٩	٣,٥٠	٤,٠٠	٤,٤٢	٢,٨٨

٥ - نقص الأعضاء وما ترتب عليه من ضخامة العبء التدريسي ، وتعود الفروق إلى ارتفاع المتوسط المقدر لهذا العامل من الأعضاء في كلية الدعوة مقارنة بزملائهم في كليات الشريعة والعلوم الاجتماعية والعلوم التطبيقية .

٦ - انشغال الأعضاء بالأعمال الإدارية ، وتعود الفروق إلى ارتفاع المتوسط المقدر لهذا العامل من الأعضاء بكلية الدعوة مقارنة بتقدير زملائهم بكلية التربية .

٧ - عدم كفاية التجهيزات أو التسهيلات البحثية، وتعود الفروق إلى ارتفاع المتوسط المقدر لهذا العامل من الأعضاء بكلية العلوم التطبيقية مقارنة بزملائهم من كليتي الدعوة والشريعة.

٨ - ندرة المراجع المتخصصة في مكتبة الجامعة، وتعود الفروق إلى ارتفاع المتوسط المقدر لهذا العامل من الأعضاء في كليات العلوم الاجتماعية والهندسة والعلوم التطبيقية مقارنة بزملائهم في بقية الكليات.

٩ - ندرة الدوريات المتخصصة في مكتبة الجامعة، وتعود الفروق إلى انخفاض المتوسط المقدر لهذا العامل من الأعضاء في كلية الدعوة مقارنة بزملائهم في كليات العلوم الاجتماعية والهندسة والعلوم التطبيقية والتربية، وكذلك إلى ارتفاع التقدير المعطى لمتوسط هذا العامل من الأعضاء بكلية العلوم الاجتماعية مقارنة بزملائهم في كليات الشريعة والدعوة واللغة العربية.

١٠ - طول الإجراءات الإدارية التي يمر بها الإنتاج العلمي من تسليمه حتى إثبات صلاحيته للنشر، وتعود الفروق إلى انخفاض المتوسط المقدر لهذا العامل من الأعضاء في كلية الهندسة مقارنة بزملائهم في كلية الشريعة.

ثانيًا: الفروق تبعًا للكليات العلمية والنظرية

بعد تقسيم أفراد الدراسة إلى مجموعتين: الأولى تمثل أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية التي تشمل كلية الهندسة والعلوم التطبيقية، والثانية تمثل بالأعضاء بالكليات النظرية التي تشمل الشريعة واللغة العربية والدعوة والعلوم الاجتماعية والتربية، ثم تطبيق اختبار (ت) بين هاتين المجموعتين، تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ درجة فأقل بين تقديرات المجموعتين لدرجة إعاقة ٣١ عاملاً، ووجود فروق دالة إحصائيًا في ١٢ عاملاً فقط.

ويبين جدول رقم ١٤ العوامل التي أظهر اختبار (ت) وجود فروق دالة إحصائيًا في إجابات أفراد الدراسة تبعًا لنوع الكلية، ومن هذا الجدول يتبين مايلي:

- أن اثنين من هذه العوامل يتعلقان بالعضو نفسه؛ أما البقية فعوامل تتعلق بالجامعة.
- تعود الفروق بين المجموعتين إلى مايلي:

١ - ميل مجموعة الكليات النظرية إلى تقدير درجة إعاقة أعلى من تقدير زملائهم في مجموعة الكليات العلمية بالنسبة للعوامل التالية : (انخفاض الاستعداد النفسي للعضو تجاه البحث ، ضعف التزام العضو نحو الإنتاج العلمي ، نقص أعضاء هيئة التدريس وما ترتب عليه من ضخامة العبء التدريسي ، طول الإجراءات الإدارية التي يمر بها الإنتاج العلمي من وقت تسليمه حتى إجازة نشره ، طول فترة انتظار طباعة البحث في مطابع الجامعة ، التأخير الناتج عن طول فترة الإنتاج العلمي عند المحكمين) .

٢ - ميل مجموعة الكليات العلمية إلى تقدير درجة إعاقة أعلى من تقدير زملائهم في مجموعة الكليات النظرية بالنسبة للعوامل التالية : (عدم توافر المناخ العلمي السليم في الجامعة ، انخفاض الحوافز المعنوية التي تقدمها الجامعة ، عدم توافر الفنيين ومساعدي الباحثين ، عدم كفاية التجهيزات والتسهيلات البحثية ، ندرة المراجع المتخصصة في مكتبة الجامعة ، ندرة الدوريات المتخصصة في مكتبة الجامعة) .

جدول رقم ١٤ . عوامل الإعاقة التي أظهر اختبار (ت) فروق دالة إحصائيًا عند درجة الدلالة ٠,٠٥ فأقل بين إجابات أفراد الدراسة تبعًا لتقسيمهم حسب نوع الكلية إلى : ١ - (كليات علمية)، ٢ - (كليات نظرية).

الرقم	عوامل إعاقة الإنتاجية العلمية	المتوسط (كليات علمية) ن = ٤٤	المتوسط (كليات نظرية) ن = ١٠٢	قيم (ت)
١	انخفاض الاستعداد النفسي للعضو تجاه الإنتاج العلمي	٢,٧٧	٣,٣٦	-٢,٥٨
٢	ضعف التزام العضو بالقيام بدوره في الإنتاج العلمي	٢,٤١	٢٠٩٣	-٢,٥٠
٣	عدم توافر المناخ العلمي السليم في الجامعة	٤,٣٩	٣,٩٤	٢,٨٥
٤	انخفاض الحوافز المعنوية التي تقدمها الجامعة	٤,٤١	٤,٠٩	٢,٠٩
٥	نقص الأعضاء وما ترتب عليه من ضخامة العبء التدريسي	٣,٣٩	٣,٩٣	-٢,٥٣

تابع جدول رقم ١٤.

الرقم	عوامل إعاقة الإنتاجية العلمية	المتوسط (كليات علمية) ن = ٤٤	المتوسط (كليات نظرية) ن = ١٠٢	قيم (ت)
٦	عدم توافر الفنيين ومساعدي الباحثين	٤,٣٩	٣,٩٤	٢,٤٨
٧	عدم كفاية التجهيزات والتسهيلات البحثية	٤,٦١	٤,٠٣	٣,٦٨
٨	ندرة المراجع المتخصصة في مكتبة الجامعة	٤,٦٦	٣,٩٩	٤,١٤
٩	ندرة الدوريات المتخصصة في مكتبة الجامعة	٤,٦٦	٤,٠٩	٣,٧٠
١٠	طول الإجراءات الإدارية التي يمر بها الإنتاج العلمي من وقت تسليمه حتى إجازة نشره	٣,٨٨	٤,٣٣	٢٤٤-
١١	طول فترة انتظار طباعة البحث في مطابع الجامعة	٣,٧٠	٤,٢٤	٢,٧٩-
١٢	طول فترة بقاء الإنتاج العلمي عند المحكمين	٣,٧٧	٤,١٩	٢,٢٠-

ثالثًا: الفروق تبعًا للدرجة العلمية

تم تطبيق اختبار (ت) للفروق بين إجابات أفراد الدراسة بعد تقسيمهم حسب الدرجة العلمية إلى:

١ - مجموعة أستاذ مساعد.

٢ - مجموعة أستاذ وأستاذ مشارك.

ويظهر من جدول رقم ١٥ أن العوامل التي ظهر بينها فروق دالة إحصائيًا عند درجة الدلالة ٠,٠٥ فأقل هي:

١ - العيش في وسط زملاء لا يهتمون بالإنتاج العلمي.

٢ - ضعف التطبيع الاجتماعي المبكر على قيم الإنجاز.

وتعود الفروق إلى ارتفاع المتوسطات الحسابية المقدرة لتأثير هذين العاملين في إعاقة الإنتاج من قبل مجموعة أستاذ وأستاذ مشارك مقارنة بتقدير مجموعة أستاذ مساعد.

أما بقية العوامل الأخرى فلم يُظهر الاختبار أي فروق دالة إحصائيًا في درجة إعاقتها المقدرة من الأعضاء تبعًا لدرجتهم العلمية.

جدول رقم ١٥. عوامل الإعاقة التي أظهر اختبار (ت) فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ٠٥, ٠ درجة فأقل بين إجابات أفراد الدراسة تبعًا لتقسيمهم إلى: ١ - (أستاذ مساعد)، ٢ - (أستاذ مشارك وأستاذ).

الرقم	عوامل إعاقة الإنتاجية العلمية	قيمة المتوسط (أستاذ مساعد)	قيمة المتوسط (أستاذ مشارك وأستاذ)	قيمة (ت)
		ن = ١١٢	ن = ٣٤	
١	العيش في وسط زملاء لايهتمون بالإنتاج العلمي	٢,٧٨	٣,٣٥	٢,٤٦
٢	ضعف التطبيع الاجتماعي المبكر على قيم الإنجاز	٣,٤٣	٣,٨٨	٢,١٥-

تفسير النتائج

توصلت هذه الدراسة إلى أن الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس السعودي بجامعة أم القرى منخفضة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة زحلان (١٩٨٣م)، ودراسة توق وزاهر (١٤١٢هـ) في إشارتهما إلى ضعف إنتاجية الباحث العربي مقارنة بإنتاجية الباحث في الدول المتقدمة التي تتراوح مابين بحث وبحثين سنويًا.

ويمكن تفسير انخفاض الإنتاجية لدى العضو السعودي بما كشفته الدراسة من عوائق بلغ عددها ٤٣ عائقًا، منها ٣١ عائقًا بدرجة كبيرة، و١٢ عائقًا بدرجة متوسطة. وقد تبين أن أفراد الدراسة يرون أن جامعتهم هي المصدر الأول لوجود هذه العوامل يتلوها المصدر الاجتماعي ثم الذاتي.

وتتفق هذه النتيجة بشكل عام مع ما أكدته الدراسات السابقة من وجود عوائق تقف في طريق الباحث العربي ترجع بشكل أساسي إلى عدم توافر مقومات الإنتاج العلمي بالصورة المطلوبة على المستويين الاجتماعي والجامعي، ولكنها تتفق بشكل خاص مع بعض الدراسات التي حددت عوائق معينة تواجه الأستاذ الجامعي في مؤسسات التعليم العالي العربي. ومن هذه الدراسات دراسة عبدالله أبو بطانة (١٩٨١م) التي أشارت إلى ظاهرة تدني بحوث مؤسسات التعليم العالي العربي، وحصول وظيفة البحث العلمي

على أولوية متدنية في الجامعات العربية، وضعف الإنفاق على البحث العلمي والنقص في أعضاء هيئة التدريس، وعدم توافر مساعدي الباحثين، وانعدام المناخ العلمي في الجامعة؛ ودراسة محمد مرسي (١٩٨٣م) في إشارتها إلى أن البحث في الجامعات العربية يعاني من بعض المعوقات التي تتعلق بضعف الإنفاق على البحث العلمي، وعدم الاهتمام بحضور العلماء والباحثين للمؤتمرات العلمية، وعدم مشاركة الأثرياء والشركات الخاصة في نفقات البحث العلمي، وانعدام المناخ العلمي، وندرة المجلات العلمية المتخصصة والدوريات، وعدم اهتمام جهات التنفيذ بما يجري في الجامعات من بحوث.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة منفيخي (١٩٨٨م) التي توصلت إلى أن عضو هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية يعاني بدرجة كبيرة من بعض العوائق المتعلقة بعدم التشجيع على حضور الندوات والمؤتمرات العلمية، والعبء التدريسي الكبير، والانشغال في الأعمال الإدارية، وعدم توافر مساعدين للباحث، وطول فترة تحكيم الأعمال العلمية، وعدم توافر الكتب والمراجع والدوريات الحديثة، وقلة المجلات الدورية لنشر الأبحاث العلمية، وقلة التعويضات أو المزايا المادية للباحث.

وفيما يتعلق بالفروق في تقدير مجتمع لعوائق الإنتاجية العلمية تبعًا لمتغيرات الكلية، ونوعها، والدرجة العلمية تبين نتائج الدراسة أن هناك اتفاقًا كبيرًا بين مجتمع الدراسة في تحديدهم لدرجات معوقات الإنتاج العلمي. وقد اقتصرت الاختلافات بينهم على عوامل محدودة.

ويمكن تفسير هذا الاختلاف بتباين أفراد الدراسة الناتج عن طبيعة التخصص ومتطلبات البحث فيه، والظروف الخاصة بأعضاء هيئة التدريس في كلياتهم، والقنوات التي ينشرون من خلالها أبحاثهم.

فطبيعة البحث وإجراء التجارب العلمية في الكليات العلمية تتطلب توافر الدعم المادي اللازم لشراء بعض التجهيزات والتسهيلات المعملية المكلفة، ووجود فنيين متخصصين ومساعدي باحثين. كما أن سرعة النمو وكثرة الاكتشافات في هذه التخصصات يتطلب من الباحث فيها مواكبة كل جديد من خلال الاشتراك في الدوريات العالمية المتخصصة ومتابعة مايصدر من كتب ومراجع علمية متخصصة. ولعل هذا يفسر لنا فروق التقدير بين الكليات العلمية والنظرية لدرجة الإعاقة للعوامل المتعلقة بهذه

المتطلبات، حيث يميل الأعضاء في الكليات العلمية إلى إعطائها درجة تقدير أعلى.

كما يبدو أيضًا أن خبرة الأساتذة والأساتذة المشاركين جعلتهم أكثر تقديرًا لأهمية التطبيع المبكر على قيم الإنجاز، والقيمة الحقيقية لمصاحبة الزملاء المنتجين والعمل معهم في بحوث مشتركة والابتعاد عن الزملاء الذين لايهتمون بالإنتاج العلمي.

ويمكن تفسير ميل الأعضاء في الكليات العلمية إلى إعطاء تقدير أقل من زملائهم في الكليات النظرية لدرجة الإعاقة بطول إجراءات تحكيم ونشر وطباعة بحوثهم عن طريق الجامعة، إلى أن غالبية الأعضاء في الكليات العلمية لم يحسوا بهذه المشكلة بشكل ملموس لندرة تعاملهم مع طرق النشر المتاحة في الجامعة وتفضيل غالبيتهم للنشر في الدوريات العالمية الأجنبية، وهذا بعكس حال الأعضاء في الكليات النظرية الذين تتميز بحوثهم ودراساتهم بضخامة الحجم، الأمر الذي يقلل من فرص نشرها في الدوريات الخارجية، وبالتالي اللجوء إلى النشر عن طريق مراكز البحوث بالجامعة والإحساس بالصعوبات التي تكتنف النشر فيها.

ويمكن اعتبار تباين الكليات في مقدار العجز في هيئتها التدريسية الوطنية أحد العوامل التي تفسر اختلاف الكليات في تقديرها لبعض المعوقات، وقد اتضح هذا جليًا في كلية الدعوة التي تعاني من نقص الكادر التدريسي السعودي، وممارسة نسبة غير قليلة منهم للأعمال الإدارية داخل الكلية وخارجها. يضاف إلى كل هذا أن هذه الكلية مسؤولة عن تدريس مواد القرآن الكريم والثقافة الإسلامية التي هي متطلب لكل طلاب الجامعة، ولعل هذا يفسر ارتفاع تقدير الأعضاء بهذه الكلية لدرجة الإعاقة المتعلقة بنقص الأعضاء وما ترتب عليه من ضخامة العبء التدريسي، وانشغال الأعضاء بالأعمال الإدارية مقارنة ببعض الكليات الأخرى.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بالتوصيات العامة التالية:

١ - أن تؤكد جامعة أم القرى على وظيفة البحث العلمي بالقول والعمل، وذلك من خلال ما تضعه من سياسات وما تصدره من تنظيمات وما تتخذه من قرارات تجعل البحث العلمي يحتل مكانا متقدمًا في اهتمامات المسؤولين وأولوية في قرارات الصرف وتوجيه الإنفاق.

٢ - أن تقوم جامعة أم القرى بوضع الاستراتيجيات الكفيلة برفع الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس السعودي عن طريق التشجيع المادي والأدبي للباحثين وفتح الطريق أمامهم للإبداع والإنجاز العلمي وتحقيق الطموحات في النمو والترقي والشهرة العلمية.

٣ - أن يعمل المسؤولون عن البحث العلمي في جامعة أم القرى على وضع خطط عملية لإزالة عوائق الإنتاجية العلمية في الجامعة وربط هذه الخطط بالميزانيات السنوية وفق أولويات محددة، مع الأخذ في الاعتبار ترتيب العوائق حسب حدتها التي بينتها هذه الدراسة.

٤ - نظرا لاتفاق نتائج هذه الدراسة مع الدراسات العربية السابقة في تأكيد ظاهرة انخفاض الانتاجية العلمية وكثرة عوائقها، فإننا نوصي بأن تهتم الجامعات والمجتمعات العربية بقضية البحث العلمي، وأن تتخذ منه نهجًا لعلاج مشكلاتها وردم الفجوة التي تفصلها عن الدول المتقدمة.

الخاتمة

وجدت هذه الدراسة أن عضو هيئة التدريس في جامعة أم القرى ليس أحسن حالاً من غيره من الباحثين في العالم العربي، من حيث ضعف كمية إنتاجيته العلمية أو من حيث طول قائمة العوائق التي تقف في طريق هذه الإنتاجية.

وبعد مقارنة نتائج هذه الدراسة بما توصلت إليه دراسات أخرى تناولت موضوع الإنتاجية العلمية للمجتمع العربي في الثلاثين سنة الماضية، يمكن القول إن الشكوى من كثرة عوائق الإنتاجية العلمية في هذا الجزء من العالم لم تتوقف في يوم من الأيام، ومن المتوقع أن تستمر لأجل غير مسمى في المستقبل.

ومما يؤكد هذا الاعتقاد أن الإنتاجية العلمية في العالم العربي تفتقد إلى مقومات قيامها: فلا يحتل البحث العلمي مركزًا متقدمًا في سلم الأولويات الاجتماعية، ولا يتوافر الدعم المالي السخي اللازم للإنفاق عليه، ولا يسود المناخ العلمي الذي يعزز جهود البحث ويشجع الإبداع والابتكار فيه، ولاتتوافر التسهيلات والتجهيزات اللازمة لإنجاز البحث

وتسهيل نشره ووصوله إلى كل من يحتاجه .

ومتى ما أردنا أن نتخذ الخطوة الأولى في هذا الطريق فلابد من أن نعمل على إحداث تغيير جوهري في عقل المجتمع العربي فأفراده ومؤسساته ينتج عنه وعي كامل وإدراك حقيقي بالأهمية التي يستحقها البحث العلمي وكذلك العوائد التي تتحقق من خلال الاستثمار فيه ، فالإنسان لايمكن أن يهتم بشيء لا يدرك قيمته .

المراجع

[١] الكبيسي ، عبدالله ، ومحمود قمبر . «دور مؤسسات التعليم العالي في التنمية الاقتصادية للمجتمع .» دراسة مقدمة للدورة ٢٤ لمجلس اتحاد الجامعات العربية والمؤتمر العلمي ، بعنوان : اقتصاديات التعليم العالي في الوطن العربي ومكانها من خطط التنمية ، الدوحة ١٨-٢٢ ربيع الآخر ١٤١٢هـ.

[٢] مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية . ورقة عمل بعنوان «عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية : أوضاعه وقضاياه ،» مقدمة إلى المؤتمر الثالث للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي ، بغداد ٩-١٢ صفر ١٤٠٦هـ وثيقة رقم ٤ ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

[٣] Toomps, William. *Productivity: Burden of Success*. ERIC/Higher Education Reseach Report No. 2. . Washington, D.C.: American Association for Higher Education, 1973

[٤] Bean, Houn. "A Causal Model of Faculty Research Productivity." Paper presented at the annual meeting of the American Educational Reseach Association, New York, New York, March, 1982.

[٥] Dressel, Paul L. *Handbook of Academic Evaluation*. Washington: Jossey-Bass Publishers, 1978.

[٦] Centra, John A. *Determining Faculty Effectiveness* . San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1982.

[٧] Miller, Richard I. *The Assessment of College Performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1980.

[٨] Carnegie Council. *Three Thousand Futures*. Final Report of the Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1981.

[٩] توق ، محيي الدين ، وضياء الدين زاهر . *الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج العربي*. الرياض : مكتب التربية العربي ، ١٩٨٨م .

[١٠] الزين ، إلياس . *هجرة الأدمغة العربية* . بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٧٠م .

[١١] زحلان ، أنطوان . *العلم والسياسة العلمية في الوطن العربي* . ط٢ . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨١م .

[١٢] مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية . «عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية : أوضاعه وقضاياه .» المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، وثيقة رقم ٤ ، المؤتمر الثالث للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي ، بغداد ٩-١٢ صفر ١٤٠٦هـ.

[١٣] بوبطانة، عبدالله. «هجرة الأدمغة العربية.» التقرير النهائي للمؤتمر الأول للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي في الوطن العربي، الجزائر، مايو ١٩٨١م.
[١٤] عبدالموجود، عزت. «التعليم العالي وإعداد هيئة التدريس الجامعي.» المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، التقرير النهائي للمؤتمر الأول للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي في الوطن العربي المنعقد في الجزائر مايو ١٩٨١م.
[١٥] مرسي، محمد. «معوقات البحث العلمي.» ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية المنعقدة في جامعة الملك سعود في الفترة بين ٢٧/ ٢-٢/ ٣/ ١٩٨٣م.
[١٦] منفيخي، محمد. *معوقات البحث العلمي لعضو هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية*. الرياض. مركز البحوث، كلية العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود، ١٩٨٨م.
[١٧] الكبيسي، عبدالله، ومحمود قمبر. «دور مؤسسات التعليم العالي في التنمية الاقتصادية للمجتمع.» الدورة ٢٤ لمجلس اتحاد الجامعات العربية والمؤتمر العلمي، بعنوان: اقتصاديات التعليم العالي في الوطن العربي ومكانها من خطط التنمية، الدوحة ١٨-٢٢ ربيع الآخر ١٤١٢هـ.
[١٨] الرشيد، محمد، وعبدالرؤوف العاني. «البحث التربوي: أزمته، نواقصه، مقترحات لتطويره.» *مجلة التوثيق التربوي لدول الخليج العربية*، ٣ (١٤٠١هـ)، ص ص٦٣-٧٧.
[١٩] الغبرا، شفيق. «معوقات البحث في العلوم الاجتماعية العربية.» *مجلة العلوم الاجتماعية* (خريف ١٩٨٩م)، ص ص٢٠٧-٢٣٤.
[٢٠] السهلاوي، عبدالله، وخالد النويصر. «تقويم إنتاجية أعضاء هيئة التدريس والعوامل المؤثرة فيها في كليتي التربية بجامعة الملك فيصل بالأحساء وجامعة الملك عبدالعزيز بالمدينة المنورة، ١٤١٦هـ (بحث غير منشور).

Scientific Productivity of Saudi Faculty Members at Umm Alqura University: Its Status and Obstacles

Saad A. Al-Zahrani
Associate Professor, Department of Planning and Educational Administration, College of Education, Umm al-Qura University, Makkah al-Mukarramah, Saudi Arabia

Abstract. Goals: Determining the average amount of research produced by a faculty member annually, and identifying the major obstacles of their research productivity.

Data collection: A questioner distributed to the population of 244 Saudi faculty members, and when responses had reached 60 percent of the population, data was statistically analyzed.

Findings: The major findings concerning research productivity include: faculty members produced an average of 0.4 research units per year. This average is less than the productivity level of their peers at advanced countries' universities (the average is 1-2 research units). About 38.4% of faculty members have failed to produce any research since their graduation. Pay increases and promotions have ceased for about 63% of the assistant professors and 83% of associate professors because they failed to produce the required amount of research for their promotion. About 60% of faculty members are not satisfied with their research productivity because they produced less research than expected. There is a positive correlation of 0.5 between high productivity and faculty years of experience.

Obstacles inhibiting scientific productivity have many sources. Faculty members think most of these obstacles are due to their institution. Obstacles related to the institution include scarce conferences and scientific meetings, few chances to attend such conferences abroad, poor library facilities with few up-to-date books and specialized periodicals, insufficient research equipment and facilities, unavailablity of research assisants and support staff, low encouragement and motivation to researchers, low priority and limited funds allocated to research, overlong administrative procedures for processing research approval for publishing, limited channels for publishing faculty members' works inside their university, overloaded teaching schedule due to shortages of teaching staff, heavy engagement in administrative duties, poor research atmosphere and infirm research tradition.

Social obstacles to research as reported by faculty members include: limited research support by private sector, low social priority and demand on research because society does not believe strongly in its visible and applicative reality. Some of the individual obstacles reported are that faculty members think doing research at their expense is not profitable seeing that they have to spend a considerable sum of money in order to publish it.

مجلة جامعة الملك سعود، م٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٨٥-١١٢ (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).

مصادر ضغوط العمل كما يدركها العاملون في التعليم الجامعي

هند ماجد الخثيلة

أستاذ مشارك، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى بيان تأثير ضغوط العمل كما يدركها العاملون في التعليم الجامعي لما لها من تأثير في تنظيم العلاقات داخل الفصل، ومن ثم في اتخاذ القرار والمشاركة في الندوات والمؤتمرات وغير ذلك من الأنشطة والخبرات التي تساهم في ممارسات الفرد تجاه رفع المستوى الأكاديمي والعلمي وتقويم الخطط والمناهج وتحقيق أهدافها العملية.

وهذا الموضوع لم ينل من الدراسات السابقة العناية الكافية. والبحث ذو صبغة استطلاعية تبدو أهميته منبثقة من أهمية العمل ذاته وأثره البالغ في حياة الأفراد وعلاقاتهم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية.

وقد وزعت الاستبانة على مجتمع الدراسة المكون من أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعتي الملك سعود وأم القرى، وقد استقرت العينة على ١٣٤ فردًا. وبعد تحليل البيانات اتضح أن:

١ - ضغوط العمل في معظمها تنشأ من بعض أساليب التفكير.

٢ - أثبتت الدراسة أهمية عدم توقع الرئيس في العمل أن الموظفين التابعين له يسيرون وفقًا لنمطيته بما يؤدي إلى فشل في نتائج التوقعات.

٣ - بينت الدراسة ضرورة الحرص على توضيح الأهداف بما يتلاءم وتوقعات المنظمة.

٤ - كما دلت على ضرورة وجود توازن بين بعض الاتجاهات للموازنة بين المسئولية والالتزام والولاء.

٥ - وشرحت الدراسة كيف أصبحت ظاهرة ضغوط العمل تمثل التحدي لنمو وتطوير التعليم الجامعي.

٦ - علقت الدراسة أداء الإدارة بدورها الفعال في إطار التخطيط والتنظيم والتوجه والرقابة على مدى التأثير بصنوف الضغوط ذات العلاقة بالعمل الأكاديمي ماديًا ومعنويًا.

تمهيد

في غضون الانفجار المعرفي، وفي إثر التقدم العلمي تتعرض المنظمات الأكاديمية - شأنها شأن كثير من الهيئات - إلى كثير من أنواع الضغوط التي تؤدي دورها بين المتغيرات. ويظل ضغط العمل من الأهمية بمكان بحيث يمثل رد فعل تقويميًا وانفعاليًا وسلوكيًا له تأثيره الواضح وعلاقته الوثيقة بالتنظيم الوظيفي من ناحية والانتماء ومشاعر الرضا من ناحية أخرى. ويحمل ضغط العمل من الإيجابيات ما يحمله من السلبيات، فهو في ذاته يحمل أهمية وفاعلية ذاتية لها أثرها في مستوى العطاء الوظيفي. ويؤكد الواقع والدراسات ذات الصلة والخبرات العملية أن شعور الفرد بالارتياح والانشراح تجاه واقعه الوظيفي يعزز شعوره بالرضا الوظيفي الذي يعكس إيجابية في العطاء ونوعية في الإنتاج، بل ويعد مقياس الإيجابية أو السلبية في ممارسات العملية الأكاديمية.

وضغط العمل له تأثيره الذي يتضح في تنظيم العلاقات داخل العمل وفي اتخاذ القرار والمشاركة في الندوات والمؤتمرات، وله أثره كذلك في المهام العملية وفي ممارسات الفرد تجاه رفع المستوى الأكاديمي وتقويم الخطط والمناهج وسبل بنائها وتحقيق أهدافها العملية. وتتأثر بضغط العمل أيضًا ممارسات الفرد تجاه مسيرة النظام والتعاون ووجود وتجديد وتهيئة الأنشطة غير المنهجية وذات الاستقلالية والتحدي الوظيفي والمنافسة الإيجابية في مجالا ت النمو والتطوير. وأي تقدم في التنظيم الإداري المناسب لنمو الجامعات يعتمد على مدى قدرة هذا التنظيم في تحقيق الوظائف والأهداف المحددة للمنظمة. وحتى نطمئن لهذه القدرة لابد من تذليل الصعوبات التي تعترض الممارسات الفعالة للإدارة الجامعية، ومن هذه الصعوبات ضغوط العمل.

هذا البحث له صبغة استطلاعية مهمته استكشاف الجوانب المختلفة والاتجاهات المتعددة، وقد يكون مادة تمهيد لبحوث أخرى في مجال الإدارة التربوية وما يتصل بها من

مجالات علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم أخرى. والصبغة الاستطلاعية لاتعد من السهولة بمكان، ذلك أنها تأخذ الباحث إلى أرض مجهولة لايعرف أحد ماقد تنطوي عليه من عثرات، ، كيف يمكن إقالة تلك العثرات. وإذا كان الأمر تمهيدًا لما يجيء لاحقًا فالمسؤولية كبيرة، خاصة في موضوع ضغط العمل، حيث ترتبط الضغوط عادة بالشعور بالتوتر والإجهاد. ولايخفي مالهذه المشاعر من أثر فعال في الإنجاز بصفة عامة بسلبياته وإيجابياته.

ولما كانت ضغوط العمل تبعث على التوتر والشعور بالإجهاد، بكل أبعادها المدركة وغير المدركة، فإنه لايتعين في هذا البحث الاستطلاعي أن نقيس حدة الشعور بالتوتر أو الإجهاد. ويكفي أن نحاول التعرف على مؤشرات لما يعده العاملون ضغوطًا في مجال العمل. وسوف يقف هذا البحث الذي بين أيدينا عند حدود تشخيص المتغيرات المرتبطة بذلك، مع تصنيف أنواع الضغوط المدركة وتلمس المؤشرات الدالة على التقديرات الذاتيه.

من هنا تنبثق أهمية دراسة الضغوط ذات العلاقة بالعمل الأكاديمي، ومن هنا أيضًا أصبح من الصعب تجنبها وبالتالي تلمس مصادرها. وقد أصبحت ظاهرة ضغوط العمل تمثل تحديًا لنمو وتطوير التعليم الجامعي. وعلى متخذي القرار الإحاطة بمنابعها وجوانبها وما تمثله من مؤشرات غير إيجابية على مستوى الأداء وفاعلية العمل. ومن ثم تتجاوز الإدارة إطار التخطيط والتنظيم والتوجه والرقابة، وتتعدى هذا المفهوم إلى أبعاد جديدة لتحقيق تنمية الذات والتأثير والفاعلية والاستمرارية. وجميعها كما يراها الدارسون وبينهم الخضيري [١، ص١٦٣] أهداف لها صفة الدوام وترتبط بالوظيفة والأداء الوظيفي.

أولاً: الدراسات السابقة

تشير الدراسات ذات الصلة بالموضوع إلى أن نسبة الإجهاد في العمل قد تعزز أو تعيق مستوى الإنجاز، وأن الإجهاد في العمل إذا زادت حدته قد يؤدي إلى بعض الأمراض، منها الصداع والقرحة والقلق والخوف وفقدان الشعور بالأمن أو الإحساس بالواقع [٢، ٣]. ومن جانب آخر تشير الدراسات إلى أن الإجهاد في العمل يؤدي إلى انخفاض العائد الاقتصادي للمشروعات وشيوع مناخ من عدم الثقة والتوجس والحذر، وهذا مناخ مرضي يدفع إلى التدمير الذاتي للكيانات الإدارية، وإلى المزيد من الفاقد

الاقتصادي فضلاً عن فقدان الفاعلية وانخفاض مستوى الأداء وضعف العائد الإنتاجي [١، ص٦].

ويرجع جملش Gmelch وآخرون [٤] مصادر الإجهاد بين العاملين في الإدارات التربوية إلى بيئة العمل. ويشير جملش [٥]. إلى أن الأكاديميين الذين يمارسون أعمالاً إدارية يتعرضون لضغوط العمل في كل من المجالين الأكاديمي والإداري. وتشير دراسة بورج Borg وآخرين [٦] إلى وجود علاقة بين الشعور بالإجهاد وبين عدم الرضا عن العمل أو الوظيفة. لكن دراسة ديوا Dua [٧] تشير إلى أسباب عديدة منها أهمية الوظيفة، وعبء العمل، والتعامل بين الزملاء، والخلافات مع الزملاء، وظروف العمل. وتشير تلك الدراسة أيضًا إلى أن حديثي العهد في العمل أكثر شعورًا بالإجهاد، وأن الوظائف العليا أقل إرهاقًا. وفي تلك الدراسة نفسها وجد أن الإرهاق الناتج عن العمل أو عدم العمل على السواء كان مرتبطًا بالظروف الصحية والصحة النفسية وعدم الرضا عن العمل.

وتشير دراسة أبكوتش Apkkoch وآخرين[٨] إلى أربعة أنواع من الضغوط تقوم على أساس الدور، وعوامل الصراع، ومهام العمل، والتزاحم، كما تشير إلى فروق بين الأفراد تبعًا للعمر والخبرة والمستوى الوظيفي. وفي بعض الدراسات وجدت فروق بين الجنسين في أهمية الأسباب المدركة للشعور بضغوط العمل [٩٠]. ووجدت دراسة أخرى فروقًا إحصائية على أساس الدور ومهام العمل بين الإداريين وغير الإداريين [١٠].

ثانيًا: أهمية الموضوع

ترجع أهمية دراسة ضغوط العمل إلى أمرين؛ أولهما أهمية العمل ذاته وأثره البالغ في حياة الأفراد وعلاقاتهم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، كما أن له الأثر نفسه في حياة المجتمع بصفة عامة، فضلاً عن أثره على نفسية الإنسان واتزان مشاعره وتأمين حياة كريمة له، إذ تجعل منه عضوًا فعالاً في مجاله.

والأمر الثاني هو ما يسببه ضغط العمل من شعور بالتوتر والإجهاد لما له من آثار سلبية في مجال العمل ذاته. وتؤكد بعض البحوث أن الإجهاد ذو صلة بالأمراض الجسمية والنفسية والعقلية [٢؛ ٣، ص ص١٩٩-٢٠٢]، وهو بالأحرى وثيق الصلة بمستوى الأداء، ومن ثم بالإنجاز والإتقان والإنتاج بشكل عام.

فالإنجاز والإتقان ليس موضوع اهتمام الفرد فقط بل موضوع اهتمام المجتمع بالدرجة نفسها. والإنجاز الاجتماعي مرتبط في النهاية بإنجاز الأفراد. وهذا ما يجعل من الضروري دراسة ضغوط العمل، ودراسة الوسائل الممكنة وابتكار وسائل جديدة لمواجهة التوتر والإجهاد. وقد كانت دراسات هوثورن الشهيرة عن الشعور بالإجهاد أثناء العمل في عشرينات وثلاثينات هذا القرن وراء نشأة مدرسة جديدة في الإدارة [١١، ص ص١٢-١٥]. وكان الحافز وراء هذا كله هو السعي إلى زيادة الإنتاجية، سعيًا إلى استمرار التقدم الاقتصادي والاجتماعي.

ثالثًا: مشكلة الدراسة

تبدو مشكلة الدراسة في غموض المصادر العامة التي ينبثق منها الشعور بضغط العمل، ويستوي في ذلك الجانبان معًا، الإداري والأكاديمي. وتكمن مشكلة الدراسة في البحث في أسباب ومصادر هذه الضغوط، ومحاولة تصنيفها في أطر محددة وبيان أنواعها، كيفما وحسبما يدركها الإداريون والأكاديميون، وتسعى هذه الدراسة أيضًا إلى محاولة إدراك ثمة علاقة بين هذه الضغوط بعد تحديدها وتصنيفها وبين ماهية العمل ونوع العمل، بل نصل إلى مستوى محاولة الوصول إلى كنه وطبيعة العناصر المشكلة لهذه المشكلة من حيث ذاتيتها وموضوعيتها في إثارة الشعور العام بضغوط العمل وأهمية ذلك في سبيل الارتقاء بمستوى الأداء وتنمية فاعلية العطاء في ميدان العمل الجامعي، وتحدد في الأسئلة التالية:

١ - ما مصادر الشعور بضغط العمل من وجهة نظر الإداريين وأعضاء هيئة التدريس؟

٢ - ما أنواع الضغوط التي يدركها الإداريون وأعضاء هيئة التدريس؟

٣ - ما مدى العلاقة بين الضغوط المدركة ونوع العمل؟

٤ - ما مدى وجود عناصر ذاتية وأخرى موضوعية تجاه الشعور بضغوط العمل؟

٥ - ما مدى علاقة الأسباب الموضوعية للمشكلة في بيئة العمل نفسها؟

٦ - ما مدى علاقة الأسباب الذاتية للمشكلة بضغوط العمل؟

٧ - ما أنواع الضغوط التي يشعر بها الفرد في آن واحد بناء على الدور الوظيفي وضغوط العمل اليومية، ومهام العمل، وشؤون الطلاب؟

رابعًا: أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

١ - التعرف على مصادر الشعور بضغط العمل من وجهة نظر الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في جامعتي الملك سعود وأم القرى بالمملكة العربية السعودية.

٢ - تصنيف تلك المصادر والتعرف على أنواع الضغوط المدركة. وفي تلك الدراسة تمهيد لدراسات أخرى قد يشارك فيها باحثون متعددو التخصصات، إذ تحاول التعرف على العلاقات السببية والدوافع وتحديد وسائل العلاج. والمتوقع أن تؤدي هذه الدراسة وما يتلوها من دراسات إلى زيادة الإنجاز وتحسين مستوى الأداء الوظيفي نتيجة للإقبال على العمل والتكيف معه، وبالتالي بذل قصارى الجهد في سبيله. وتهدف هذه الدراسة إلى محاولة استشراف ما يتوجب حدوثه في مستقبل الوظائف التنظيمية للجامعة من خلال تذليل أي عثرة تواجه فهم واستيعاب الأهداف المحددة للمنظمة والتأكد من مستوى الأداء وفق التوقعات، ومن بينها ضغوط العمل والتي لايمكن إلا أن تظل موضع تأثير وتأثر.

خامسًا: مصطلحات الدراسة (المصطلح الرئيس)

تعد ضغوط العمل من الموضوعات التي لم تنل الكثير من العناية والدراسة في مجال الإدارة في عالمنا العربي. ومن ثم لابد للباحث أن يلزم الحيطة ويتوخى الحذر من الإقدام على دراسة هذا الموضوع. وضغوط العمل حالة إدراكية، وقد تكون الضغوط المدركة في هذه الحالة ضغوطًا حقيقية أو وهمية متخيلة وقد تكون موضوعية أو ذاتية، وقد تكون واقعة أو متوقعة، وقد تكون الضغوط انعكاسًا لحالة نفسية أو تصورات ذهنية. وفي هذه الحالة تحتاج دراستها إلى فريق بحثي متعدد التخصصات. أما إذا كان الجهد فرديًا كما في هذا البحث فلابد للباحث أن يتأنى وأن يعد الجولة البحثية الأولى مجرد استطلاع لجوانب الموضوع.

يختلف الدارسون في تعريف ضغوط العمل، غير أنهم جميعًا على اختلافهم يتفقون على أن الضغوط جميعًا ترد إلى الظروف السائدة في كل موقف، وفي كل مجال، وفي كل موقع من مواقع العمل في جانبيه الإداري والأكاديمي، مما يصل إلى مستوى السلوك المؤثر في القرارات ومتخذيها ومنفذيها.

يعرف محسن الخضيري [١] الإجهاد في العمل على أنه «كل تأثير مادي أو معنوي يأخذ أشكالاً مؤثرة على سلوك متخذ القرار ويعيق توازنه النفسي والعاطفي، ويؤدي إلى إحداث توتر عصبي أو قلق نفسي يجعله غير قادر على اتخاذ القرار بشكل جيد أو القيام بالسلوك الرشيد تجاه المواقف الإدارية والتنفيذية.» وتعرفه ويبر [١٢] بأنه رد فعل تقويمي وانفعالي يعبر عن الحس الإدراكي للشخص أثناء قيامه بعمله وتفاعله مع مجموعة خبراته العلمية والعملية التي تؤدي إلى توتره وشعوره بالقلق وعبء المسؤولية المنوطة به، وما لها من تأثير مباشر على المتغيرات البيئية الإدارية والأكاديمية والخبرات الوظيفية مما يصل به إلى اتجاهات غير ملائمة لمنظمته.

وترى ويبر [١٢] أن التوتر والضغط يتراكمان ويترسبان ليكونا ضغوطًا تمارس عند توقعات ومتطلبات سلوكية تزداد وتؤثر في سرعة الأفعال والقرارات وتكثيف الجهود وهو ما ينتج عن دوافع ذاتية داخلية. ومن ذلك ما يبدو في الاهتمام بالمظهر الخارجي ودرجاته وتحصيله العلمي والدوافع الخارجية، ومنها أثر الوالدين والأصدقاء والموظفين وغير ذلك من القيم الاجتماعية، كالنجاح والشهرة وغير ذلك.

بينما نعرف الضغط لأغراض دراستنا هذه بأنه لايعني العمل وإنما يعني القدرة على تحمل المسؤولية التي يحتاجها العمل، مما يجعل العاملين في حاجة دائمة لاستدعاء الطاقة على التحمل.

سادسًا: أداة البحث

وقد أعدت الباحثة استبانة شملت بالإضافة إلى البيانات الشخصية للبحوث ٤٠ عبارة تشير إلى جوانب مختلفة من بيئة العمل، قد يتعرف الفرد فيها على ما يعده ضغوطًا. وكانت هذه العبارات مقسمة إلى أربع قوائم تغطي ما تعده الباحثة إشارات إلى الدور وظروف العمل واحتياجات الطلاب ومهام العمل اليومية.

وفي التطبيق أرسلت الاستبانات إلى جامعة أم القرى بالبريد، وسلمت استبانات المبحوثين في جامعة الملك سعود إلى أفراد العينة ليقوموا بتعبئة البيانات بأنفسهم وفي جميع الأحوال لم يكن من اللازم أن يذكر المبحوث اسمه، ولذلك تعذر تصحيح البيانات المشكوك فيها وتعذر استكمال البيانات الغائبة. وكان لابد من إلغاء الاستبانات التي

اشتملت على نقص كبير، وربما كان هذا من أسباب انخفاض عدد الذكور في العينة النهائية. وتكون الإجابة على كل عبارة باختيار واحدة من ثلاث إجابات [موافق، محايد، معترض].

١ - خطوات إعداد المقياس وتطبيقه

١ - تم الاطلاع والدراسة في الدراسات السابقة وذات العلاقة بالمشكلة مما ساعد في بناء أداة مكونة من ٤٠ عبارة.

٢ - أرسلت إلى ثمانية من المحكمين من ذوي الاختصاص لقياس الصدق، وأخذت آراؤهم حول (مناسبة العبارة لمصدر الضغوط)، ووضوح ورقة صياغة العبارة، وإضافة العبارة التي قد يقترحون إضافتها، وأعيدت صياغة العبارات حسب مايرى المحكمون فجاءت الآراء متفقة على أن العبارات صالحة لقياس الهدف الذي وضعت من أجله.

٣ - تم تطبيق الأداه على ٢٠ عضو هيئة تدريس، و١٥ إداريًا من كلية التربية بجامعة الملك سعود.

اتبعت الباحثة إعادة الاختبار لغرض استخدام الثبات، فقد أعيد تطبيقه على ٤٠ من أعضاء هيئة التدريس والإداريين بعد مرور فصل دراسي، فبلغ معامل الثبات (٠,٨٥٧)، مما يؤكد أن الثبات مقبول.

٢ - عينة البحث

أرسلت الأداه إلى كل عدد ٥ في قائمة الإداريين وأعضاء هيئة التدريس التي وصلتنا من كليتي التربية في جامعة أم القرى وجامعة الملك سعود، وبلغت ١٣٤ بعد أن حذفت الإجابات التي لم تكتمل والإجابات التي لم تردنا خلال فصل دراسي.

سابعًا: مجتمع البحث والعينة

مجتمع البحث هو جامعة الملك سعود وجامعة أم القرى، وقد تكونت العينة من ١٣٤ فردًا، نصفهم تقريبًا من الإداريين والباقي من أعضاء هيئة التدريس في الجامعتين.

وشملت هذه العينة أفرادًا غير قياديين، وأفرادًا قياديين تراوحت مراتبهم الوظيفية بين رئيس قسم أو رئيس وحدة أو وكيل أو عميد. وشملت العينة مقيمين في الإطار الجامعي وخارجه، كما شملت ذكورًا وإناثًا، غير أن الغالبية كانت من الإناث.

ثامنًا: المعالجة الإحصائية

ركزت المعالجة الإحصائية على التوزيعات التكرارية وإيجاد الفروق بين فئات المبحوثين من حيث أهمية المتغيرات المختلفة لديهم، والتحليل العاملي. وبذلك أمكن التعرف على أهم المتغيرات من وجهة نظر العينة، ومن وجهة نظر بعض فئاتها. وأمكن تحديد ستة عوامل تعد من أنواع الضغوط.

تاسعًا: نتائج البحث

١ - أسباب مصدرها بيئة العمل

من بين أربعين عبارة تمثل أربعين متغيرًا يمكن أن تعزى إليها ضغوط العمل، تبين أهمية ٢٧ متغيرًا يبينها جدول رقم ١. وقد جعلنا موافقة أكثر من ٥٠٪ من العينة معيارًا لصلاحية المتغير لأن يدرج في هذه القائمة. والملاحظ أن هناك أربعة متغيرات حصلت على موافقة أكثر من ٨٠٪ من العينة، وهي كفاية المعلومات، ووضوح الأهداف، وبث روح التعاون، وإنجاز العمل في الوقت المحدد. وهناك خمسة متغيرات حظيت بتأييد ٧٠-٨٠٪ من العينة، وهي تحديد المسؤوليات، وسير النظام بالقسم، والإرشاد الأكاديمي للطلاب، وإنجاز التقارير والاتصالات في الوقت المحدد.

وتشير المتغيرات في هذه القائمة إلى عناصر يمكن أن تمثل أسبابًا موضوعية للشعور بضغوط العمل. ينطبق ذلك مثلا على الخدمات اللازمة ليتم من خلالها أداء العمل وتسهيله، وتوافر أدواته، وسهولة الوصول إليه. وينطبق ذلك أيضًا على كل المتغيرات الأخرى التي تشير إلى بذل جهد بدني أو ذهني سواء في تنسيق الاحتياجات والمناهج، أو تنسيق العمل الإداري والأكاديمي، أو حل المشكلات الطلابية أو رفع مستواهم الأكاديمي أو إرشادهم، أو تبسيط المناهج، أو إنجاز الأعمال المختلفة في الوقت المحدد أو عقد الاجتماعات أثناء العمل. وهذه المتغيرات التي تشير إلى عناصر موضوعية وهي إشارة أيضًا إلى صحة الفرض الأول.

وهناك متغيرات أخرى في هذه القائمة قد تشير إلى عناصر موضوعية لكنها لا ترتبط بجهد بدني وتعد ذات أثر نفسي خالص. مثال ذلك كفاية المعلومات، ووضوح الأهداف، وتحديد المسؤوليات، وتقدير الرؤساء، وكفاية الصلاحيات، وبث روح التعاون، ووضوح التعليمات، والتأثير في اتخاذ القرارات، وفرص العمل باللجان، والحوافز المعنوية، والحاجة إلى مضاعفة الجهد. وقد ينضم إلى تلك النوعية متغير هو «ملاءمة جدول التخصص للعمل» ولكن بشروط وتحفظات، ذلك أنه إذا لم يكن التخصص ملائمًا للعمل فقد يضطر الموظف لبذل جهد أكبر في سبيل التعويض.

وفي هذا النوع الأخير من المتغيرات يبرز أثر الفروق بين الأفراد والفئات. ويمكن القول إنه، طالما كان الأمر متعلقًا بالإدراك، فهناك فرصة لظهور أثر آخر هو الفروق الفردية والفئوية بالنسبة لأي نوع من المتغيرات. ولكن تظل الفرصة أكبر عندما لاترتبط المتغيرات بجهد بدني مباشر، ولاتظهر فيها ضغوط الوقت وضرورة الانتهاء من العمل في مواقيت محددة. وسوف يتبين فعلاً وجود فروق فردية وفئوية، تعد في سياق هذا البحث من الأسباب الذاتية للشعور بضغط العمل.

كل هذه المتغيرات، سواء منها ماكان يمثل أسبابًا موضوعية لضغط العمل أو ماكان ذا أثر نفسي خالص، هي متغيرات نابعة من بيئة العمل. وهذه النتيجة تتفق مع أدبيات وتراث البحث في مجال التوتر وإجهاد العمل [٣، ص ص٢٠٢, ٢٠٤؛ ١٣، ص٢٤٢].

٢ - الأسباب الذاتية للشعور بضغط العمل

ظهرت فروق إحصائية بين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في ١٤ متغيرًا، كما هو مبين في جدول رقم ٢. ومن هذه المتغيرات مانجعله ذا تأثير نفسي خالص، منه كفاية المعلومات وبث روح التعاون وفرص العمل باللجان. وهذه المتغيرات الثلاثة تضمنتها قائمة الأسباب الموضوعية لضغوط العمل. وهناك متغيرات أخرى ذات أثر نفسي خالص لم تكن تشتمل عليها القائمة السابقة، وهي القدرة على إرضاء الرؤساء وفرص الالتحاق بالندوات والمؤتمرات. وكما سبق القول، فإن مثل هذه المتغيرات تتيح ظهور العناصر الذاتية في الشعور بضغط العمل. وتتمثل هذه العناصر في فروق بين الأفراد أو الفئات في تقديرات الضغوط أو المتغيرات الضاغطة.

ولايمكن تفسير مثل هذه الفروق إلا على أساس الفروق في السمات الخاصة لكل فئة أو في الممارسات المعتادة لأفرادها . فالفرق في الشعور بضغط العمل لاينبع هنا من كم موضوعي لضغط العمل ذاته متمثلاً في الجهد اللازم لأدائه ، سواء كان جهدًا بدنيًا أو ذهنيًا ، وإنما ينبع من تقدير هذا الشخص أو ذاك ، وهذه الفئة أو تلك . فبالنسبة لمتغير مثل كفاءة المعلومات اللازمة لأداء العمل ، قد يكون المستوى العلمي المرتفع لأعضاء هيئة التدريس سببًا لاعتقادهم بأنهم لاتنقصهم المعلومات حول العمل المنوط بهم . وقد نميل إلى الاعتقاد بذلك غير أنه لايمكن القطع بصحة ذلك الاعتقاد ، حيث لم يتم اختبار موضوعي يؤكد توافر المعلومات اللازمة لدى كل أفراد تلك الفئة . وبالتالي فإنه ، وإن كان الأرجح أن اعتقادنا صحيح ، إلا أنه قد توجد مغالاة في تقدير الذات لدى بعض الأفراد على الأقل في هذه الفئة . وربما كان هذا هو مصدر الفرق بينهم وبين الإداريين في تقدير أثر ذلك المتغير ، حيث كان تقديرهم له أقل من تقدير الإداريين .

ويمكن أن يقال هذا عن إرضاء الرؤساء . وقد تكون قواعد الترقية وتقدير الأداء بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس مختلفة عما يطبق بالنسبة للإداريين ، لكن هذا لايلغي أهمية رضاء الرؤساء في الحالتين لأسباب موضوعية . فإذا اختلفت تقديرات الفئتين لأثر هذا المتغير ، فقد يرجع الاختلاف مرة أخرى إلى تقدير الذات عند الفئتين . وقد كان تقدير أعضاء هيئة التدريس لأثر هذا المتغير أقل أيضًا من تقدير الإداريين .

وقد تكون أوضاع الأكاديميين واستقلاليتهم العلمية مصدرًا لتميزهم بنوع من الفردية ، تنعكس في النهاية على تقديرهم لأهمية بث روح التعاون . وهنا أيضًا كان تقديرهم أقل من تقدير الإداريين . وأما فرص الندوات والمؤتمرات فهي متاحة لأعضاء هيئة التدريس أكثر من الإداريين ، وهكذا كان تقدير الإداريين لأهميتها أقل ، مثلها مثل فرص العمل باللجان ، فهي تتاح للإداريين أيضًا بقدر أقل .

هذه النتائج تتسق مع نتائج راشRasch وآخرين [١٠] عن الفروق بين الإداريين وغيرهم على أساس الدور ومهام العمل . ومن جانب آخر يلاحظ وجود فروق داخل كل فئة . فهناك مجموعة من المتغيرات هي التنسيق بين احتياجات الطلاب والمناهج ، ورفع المستوى الأكاديمي للطلاب وإرشادهم الأكاديمي ، وتعديل الخطط والمناهج ، وتبسيط المناهج الأكاديمية ، وهي متغيرات تؤثر في أعضاء هيئة التدريس أكثر من الإداريين . على

الرغم من أهميتها بالنسبة لكل الأكاديميين، إلا أن تقديراتها اختلفت داخل هذه الفئة نفسها. فرفع المستوى الأكاديمي للطلاب يحظى بموافقة ٧٦,٩٪ من أعضاء هيئة التدريس. أما تعديل الخطط والمناهج، فيحظى بموافقة ٥٠٪، ويحظى الإرشاد الأكاديمي للطلاب بموافقة ٨٦,٤٪، وتبسيط المناهج بموافقة ٦٥,٢٪. ويمكن أن يعزى هذا الاختلاف داخل الفئة نفسها إلى الفروق الفردية أو الفروق بين مجموعات فرعية ربما تمثل مراتب علمية مختلفة.

وكذلك نجد اختلافات داخل فئة الإداريين. فقد اختلفت تقديراتهم لعقد الاجتماعات أثناء العمل عن تقديراتهم لعقد اللجان أثناء العمل أيضًا. ويرجع ذلك إلى طبيعة مشاركة الفئات الفرعية من الإداريين في هذه الأعمال. ويرجع تفوق تقدير الأكاديميين لأهمية الزيارات أثناء العمل على تقديرات الإداريين إلى أن الأكاديميين ذوو صلة بأطراف تعليمية متعددة ومتشعبة أسرية واجتماعية، وتتجه نظرتهم إلى أن العمل الأكاديمي عمل تربوي مشترك، إضافة إلى أننا نأخذ في الاعتبار اختلاف نظرات الفرد للعمل الواحد.

من هنا نتفق مع بيرلين Pearlin [١٣]، حيث يقول إن التعرض للمؤثرات نفسها قد ينتج لدى مختلف الأفراد أنواعًا مختلفة من التوتر والإجهاد تبعًا للفروق في الخصائص الشخصية [١٣، ص ص٢٤٢-٢٤٧]. ولهذا أيضًا أمكن لبورج وآخرين [٦] أن يلاحظوا

ويمكن أن نضيف إلى ذلك ملاحظة أخرى لاتفوت من يتأمل النتائج المبينة في جدول رقم ٢، وهي أن استجابات الأكاديميين تبين شعورهم بضغوط العمل في المجالين الإداريين على السواء. يتفق هذا مع نتائج جملش Gmelch وآخرين [٤]، وهي نتائج يمكن توقعها على أي حال نظرًا لممارسة الأكاديميين لأعمال إدارية بجانب عملهم الأكاديمي. غير أن تأمل استجابات الإداريين المبينة في الجدول نفسه تشير إلى شعورهم بضغوط العمل الإداري والأكاديمي كذلك، والأمر هنا مختلف، حيث إنهم لايمارسون أعمالاً أكاديمية. وهم يرتبطون بالأكاديميين في مؤسسة واحدة، غير أن طبيعة المتغيرات لاتشير إلى ارتباط غير مباشر بالأعمال الأكاديمية بل إلى ممارستها بشكل مباشر. وقد لا يمكن تفسير ذلك إلا بتحليل أنواع الضغوط المدركة، وهو ما سيجيء في التحليل العاملي. ومهما يكن، فهذا يضاف إلى ما نعده ضغوطًا ناتجة عن أسباب ذاتية.

وقد ظهرت فروق إحصائية أخرى بين القياديين وغير القياديين، لكن الفروق سوف نتجاوزها لأنها قد لا تعطي مقارنات مقبولة . ويرجع هذا إلى قلة عدد القياديين، حيث لم يزيدوا في العينة على ٢٨ مقسمين إلى ١٣ من أعضاء هيئة التدريس، و١٥ من الإداريين، كما أن الفروق لم تتعلق إلا بخمسة متغيرات . ولم تكن هناك إمكانية لدراسة الفروق بين الذكور والإناث بسبب قلة عدد الذكور، حيث لم يزيدوا على ثمانية فقط، وهو عدد لايسمح بالمقارنة .

وفي النهاية، لايمكن التعسف في تفسير الفروق الإحصائية التي ظهرت، وعليه يلزم إجراء دراسات لكل فئة بل ودراسات للأفراد، وهو مايخرج عن نطاق الدراسة الحالية . وفي حدود التفسيرات العامة المقدمة هنا يمكن القول بأن الفروق المبينة هي مؤشرات لصحة الفرض الثاني .

جدول رقم ١ . متغيرات بيئة العمل.

المتغيـــر	الموافقون ٪	المعترضون ٪	المحايدون ٪
كفاية المعلومات لأداء مهام العمل	٨٢,١	١٢,٧	٥,٢
وضوح أهداف العمل	٨٢,١	١١,٢	٦,٧
تحديد المسؤوليات عن كافة الجوانب	٧٠,١	١١,٢	١٨,٧
تقدير الرؤساء لمستوى الأداء	٥١,٥	١٩,٤	٢٩,١
توازن الصلاحيات والمسؤوليات	٦١,٢	٢٣,٩	١٤,٩
بث روح التعاون بين المنسوبين	٨٢,١	٩,٠	٨,٩
وضوح التعليمات المنظمة للعلاقات	٦٤,٢	١١,٩	٢٣,٨
التأثير في اتخاذ القرارات	٥٦,٠	١٦,٤	٢٧,٦
ملاءمة التخصص للعمل	٦٨,٧	٢٥,٤	٦,٠
فرص العمل باللجان	٥٤,٥	٢٠,٩	٢٤,٦
الحوافز المعنوية	٦٥,٧	١٧,٢	١٧,١

تابع جدول رقم ١.

المتغيــر	الموافقون %	المعترضون %	المحايدون %
خدمات تسهيل العمل	٦٣,٤	١٨,٧	١٧,٩
أدوات العمل	٦٣,٤	١٦,٤	٢٠,١
سهولة الوصول للعمل	٦٨,٧	١٨,٧	١٢,٧
تنسيق احتياجات الطلاب والمناهج	٥٦,٠	٩,٠	٣٥,١
تنسيق العمل الإداري والأكاديمي	٥٧,٥	٧,٦	٣٥,٨
سير النظام بالقسم	٧٠,١	٩,٧	٢٠,٢
حل مشكلات الطلاب	٦٧,٩	٦,٠	٢٦,١
رفع مستوى الطلاب الأكاديمي	٦٠,٤	١٢,٧	٢٦,٩
الإرشاد الأكاديمي للطلاب	٧١,٦	٥,٢	٢٣,١
تبسيط المناهج الأكاديمية	٥٠,٠	١٨,٧	٣١,٣
إنجاز العمل في الوقت المحدد	٨٥,١	١١,٢	٣,٧
إنجاز التقارير في الوقت المحدد	٧٧,٦	٩,٧	١٢,٦
إنجاز المكاتبات في الوقت المحدد	٦٧,٩	١٢,٧	٢٩,٤
إنجاز الاتصالات في الوقت المحدد	٧٤,٦	٨,٢	١٧,١
الاجتماعات أثناء العمل	٥٣,٧	٢٦,٩	١٩,٤
الحاجة لمضاعفة الجهد	٦٤,٢.	٢٢,٤	١٣,٤

جدول رقم ٢. الفروق بين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس (إ = الإداريون، س = هيئة التدريس).

المتغير	الفئة	موافقة %	اعتراض %	حياد %	كا٢	الدلالة
كفاية المعلومات لأداء مهام العمل	إ	٩٢,٤	٦,١	١,٥	٩,٩	٠,٠٠٧
	س	٧١,٦	١٩,٤	٩,٠		
إرضاء الرؤساء	إ	٤٧,٠	٤٢,٤	١٠,٦	٨,٧	٠,٠١

تابع جدول رقم ٢.

المتغير	الفئة	موافقة ٪	اعتراض ٪	حياد ٪	كا٢	الدلالة
	س	٣٤,٣	٣٤,٣	٣١,٣		
بث روح التعاون بين المنسوبين	إ	٩٠,٨	٩,٢	-	١١,٧	٠,٠٠٣
	س	٧٤,٦	٩,٠	١٦,٤		
فرص الندوات والمؤتمرات	إ	٣٢,٨	٣٤,٤	٣٢,٨	٨,٩	٠,٠١
	س	٥٧,٨	٢٦,٦	١٥,٦		
فرص العمل باللجان	إ	٤٣,٨	٢٩,٧	٢٦,٦	٨,٤	٠,٠٣
	س	٦٨,٨	١٤,١	١٧,٢		
تنسيق احتياجات الطلاب والمناهج	إ	٤١,١	٨,٩	٥٠,٠	٢٣,٥	٠٠٠٠
	س	٧٨,٨	١٠,٦	١٠,٦		
توافر أنشطة الطلاب اللاصفية	إ	٥٣,٧	٣,٧	٤٢,٦	١٣,٥	٠,٠٠١
	س	٥٣,٠	٢٥,٨	٢١,٢		
رفع المستوى الأكاديمي للطلاب	إ	٥٥,٤	١٦,١	٢٨,٦	٧,٤	٠,٠٢٥
	س	٧٦,٩	١٢,٣	١٠,٨		
الإرشاد الأكاديمي للطلاب	إ	٦٩,٦	٣,٦	٢٦,٨	١٠,٣	٠,٠٠٦
	س	٨٦,٤	٦,١	٧,٦		
تعديل الخطط والمناهج	إ	٣٦,٤	١٦,٤	٤٧,٣	١٥,٦	٠,٠٠٠٤
	س	٥٠,٠	٣٤,٨	١٥,٢		
تبسيط المناهج الأكاديمية	إ	٤٢,٩	١٩,٦	٣٧,٥	٩,٨	٠,٠٠٨
	س	٦٥,٢	٢١,٢	١٣,٦		
الاجتماعات أثناء العمل	إ	٦٢,٥	١٧,٢	٢٠,٣	٦,٩	٠,٠٣
	س	٤٧,٠	٣٧,٩	١٥,٢		
الزيارات أثناء العمل	إ	٢٣,٤	٥٠,٠	٢٦,٦	٧,٩	٠,٠٢
	س	٤٦,٣	٣١,٣	٢٢,٤		
عقد اللجان أثناء العمل	إ	٣٦,٥	٣١,٧	٣١,٧	٨,١	٠,٠٢
	س	٥٣,٧	٣٤,٣	١١,٩		

جدول رقم ٣. أهم العوامل المستخلصة من التحليل العاملي.

المتغير	التشبعات على العوامل					
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
كفاية المعلومات لأداء مهام العمل	٠,٤٦٢	-	(٠,٤٩٠)	-	-	-
وضوح أهداف العمل	٠,٤٤٨	-	(٠,٤٠٠)	-	*٠,٣٠٩	-
تحديد المسؤوليات عن كافة الجوانب	*٠,٣٠٢	-	-	-	*٠,٣٠٢	-
إرضاء الرؤساء	-	-	-	٠,٢٩٨	-	-
تقريب أوجه الخلاف	٠,٣٣١	-	-	-	-	-
تقدير الرؤساء لمستوى الأداء	-	-	-	*٠,٣١١	*٠,٢٨٠	-
توازن الصلاحيات والمسؤوليات	٠,٤٦٣	-	-	-	-	-
بث روح التعاون بين المنسوبين	٠,٤٣١	٠,٤٤٩	-	-	-	-
وضوح التعليمات المنظمة للعلاقات	٠,٥٥٢	-	-	-	-	-
التأثير في اتخاذ القرارات	٠,٥٤٧	-	-	-	-	-
ملاءمة التخصص للعمل	*٠,٢٦٦	٠,٣٥٥	-	-	-	*(٠,٣٠٨)
توافر فرص التدريب	٠,٦٨٩	*(٠,٢٨٠)	-	-	-	-
توافر فرص الترقي	٠,٥٧٨	(.٣٢٩)	-	-	-	*(٠,٣٣٦)
فرص الندوات والمؤتمرات	٠,٥٤٣	*(٠,٣٢٠)	-	-	-	-
فرص العمل باللجان	٠,٤٤١	*(٠,٢٩٤)	-	-	-	-
الحوافز المادية	٠,٦٨٧	-	-	-	*(٠,٢٨٣)	-
الحوافز المعنوية	٠,٦٥٢	-	-	-	*(٠,٣٠٣)	-
خدمات تسهيل العمل	٠,٥١٠	-	-	-	-	-
أدوات العمل	٠,٦٥٨	-	-	-	*(٠,٢٨٥)	-
سهولة الوصول للعمل	٠,٤٤٢	-	*٠,٣٢٦	-	-	-
تنسيق احتياجات الطلاب والمناهج	٠,٤٢٥	-	-	-	-	*٠,٣٥٢
تنسيق العمل الإداري والأكاديمي	*٠,٢٨٩	-	*٠,٢٩١	-	-	*٠,٢٨٧

تابع جدول رقم ٣.

المتغير	التشبعـات علـى العوامـل					
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
تنسيق ظروف الطلاب وأنشطة القسم	٠,٣٥٦	٠,٣٨٢	-	-	-	-
توافر أنشطة الطلاب اللاصفية	٠,٤٢٧	-	٠,٣٥٩	-	-	-
سير النظام بالقسم	٠,٤٣٥	٠,٤٦٥	-	-	(٠,٣٩٦)	-
حل مشكلات الطلاب	٠,٣٠٢*	-	(٠,٣٣٨)*	-	-	٠,٣٩٤
رفع مستوى الطلاب الأكاديمي	٠,٥٠١	-	-	-	-	-
الإرشاد الأكاديمي للطلاب	-	-	-	(٠,٤٤٩)	٠,٤٨٠	-
تعديل الخطط والمناهج	٠,٤٦٥	-	٠,٤٣٥	(٠,٣٠٣)*	-	-
تبسيط المناهج الأكاديمية	-	-	-	(٠,٥٣٢)	-	-
إنجاز العمل في الوقت المحدد	-	٠,٦٦٤	-	-	-	(٠,٣٧٠)
إنجاز التقارير في الوقت المحدد	-	٠,٢٩٢*	-	-	٠,٤٧٦	-
إنجاز المكاتبات في الوقت المحدد	٠,٣٤٥*	٠,٦٩٢	-	-	-	-
إنجاز الاتصالات في الوقت المحدد	-	٠,٦٧٧	-	٠,٢٩١*	-	-
الاجتماعات أثناء العمل	-	-	٠,٤٣٦	٠,٣٨١	-	٠,٢٩٧*
الزيارات أثناء العمل	-	(٠,٣٦٥)	-	-	-	-
عقد اللجان أثناء العمل	٠,٤٥٠	-	٠,٤٥١	٠,٣٤٥*	-	-
عقد الندوات أثناء العمل	-	(٠,٣٤٩)*	٠,٤٦٦	٠,٤٥٩	-	-
الجذر الكامن	٦,٧٩	٣,٠٩	٢,١٧	١,٩٤	١,٦٧	١,٥٣
نسبة التباين المفسرة	١٧,٠	٧,٧	٥,٤	٤,٨	٤,٢	٤,٨
نسبة التباين التراكمية	١٧,٠	٢٤,٧	٣٠,١	٣٤,٩	٣٩,١	٤٢,٩

ملاحظات الجدول:

(١) بين قوسين تشبعات ذات إشارة سالبة.

(٢) النجمة* تشير إلى دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥، وفيما عدا ذلك فمستوى الدلالة ٠,٠١ (معاملات التشعب الدالة لكل عامل في ٤٠ متغيرًا حسب الجداول الواردة في [١٤]).

(٣) استخدمت في التحليل طريقة المكونات الأساسية.

٣ - أنواع الضغوط

على الرغم من التقسيم الأولي للمتغيرات في أدوات البحث إلى مجموعات تتعلق بالدور والعمل وأمور الطلاب والضغوط اليومية، إلا أنه من المفهوم دائمًا أن المتغيرات يرتبط تأثيرها بعوامل سيكولوجية متعددة. ولهذا أجري تحليل عاملي للكشف عن هذه الارتباطات. وقد استخلص هذا التحليل اثني عشر عاملا يمكن أن نعدها اثني عشر نوعًا من الضغوط. لكن ستة من هذه العوامل يتعذر تفسيرها لارتباطها بمتغير واحد أو بعدد غير كاف من المتغيرات التي تصل درجة الثقة في دلالتها الإحصائية إلى مستوى مقبول. وهكذا سوف يتم الاكتفاء بستة عوامل، هي المبينة في جدول رقم ٣. وتفسير هذه العوامل الستة ٩, ٤٢٪ تقريبًا من التباين الكلي للمتغيرات، بينما تفسر العوامل المستبعدة ٨, ١٤٪. وقد استبعد من الجدول متغيران كانت تشبعاتهما صفرية على كل العوامل، وهما الحاجة إلى مضاعفة الوقت والحاجة إلى مضاعفة الجهد.

ووجود متغيرين كانت تشبعاتهما صفرية على كل العوامل، لايعني بالضرورة أن محتوى هذين المتغيرين لا أهمية له ولا يقدره أحد، ،لكنه قد يعني متغيرات أخرى تتعلق بالوقت والجهد، أي ترتبط بالمتغيرين المشار إليهما، ولابد أن أثر المتغيرين ذوي التشبعات الصفرية قد امتصته هذه المتغيرات الأخرى المرتبطة بهما. وقد أجري تحليل عاملي لمجموعتي الإداريين وأعضاء هيئة التدريس كل على حدة، وأمكن استخلاص ١٣ عاملاً كانت تفسر أكثر من ٧٧٪ من التباين، غير أن حركة المتغيرات مابين العوامل المستخلصة كان من الصعب تفسيرها نظرًا لوجود تداخلات كثيرة ربما كانت تعكس أثر العناصر الذاتية التي تستبعد في حالة ضم المجموعتين معًا وتحليل العينة ككل. وتم تفضيل ذلك في النهاية وهو ماجعل تفسير العوامل ممكنًا على النحو الذي سيجيء. والعوامل الأساسية كما أمكن تفسيرها هي:

- الدور الوظيفي
- ضغوط العمل اليومية
- الأعباء الإدارية
- العلاقة بالرؤساء
- العلاقة بين الإداريين والأكاديميين
- شؤون الطلاب

ويختلف هذا جزئيًا كما يتفق جزئيًا مع ماتوصل إليه باحثون آخرون. كان الدور ومهام العمل من العوامل التي توصل إليها أبكوتش Apkkoch وآخرون [٨]. وكان عبء العمل وظروف العمل ومسؤولياته والتعامل مع الزملاء، هي عوامل توصل إليها ديوا Dua [٧]، كما توصل إليها بورج Borg وزملاؤه [٦] وهي قريبة جدًا من عوامل ضغوط العمل اليومية والأعباء الإدارية والعلاقة بالرؤساء مما توصل إليه هذا البحث. وكان هناك عامل في دراسة ديوا هو إعادة تنظيم الجامعة ليس له نظير هنا.

أ - العامل الأول: الدور الوظيفي

تشبع على العامل الأول ٢٨ متغيرًا من المتغيرات الأربعين. وكانت أعلى التشبعات خاصة بمتغيرات التدريب والحوافز المادية والمعنوية وأدوات العمل. وقد تراوح معامل التشبع في هذه المتغيرات بين ٦٥٢, ٠ و ٦٨٩, ٠، وهي متغيرات تشملها قائمة مهام العمل في أدوات البحث. وكانت هناك مجموعة أخرى من المتغيرات تراوح معامل تشبعها بين ٥١, ٠ و ٥٧٨, ٠ وهي متغيرات فرص الترقي، ووضوح التعليمات التي تنظم علاقات العمل، والتأثير في اتخاذ القرار، والمشاركة في الندوات والمؤتمرات، وخدمات تسهيل العمل. وهذه المجموعة تشملها قائمتا الدور ومهام العمل. وهناك بعد ذلك مجموعة متغيرات كانت معاملات التشبع فيها ٤٢٥, ٠ إلى ٥٠١, ٠، وهي الخاصة برفع المستوى الأكاديمي للطلاب، وتعديل الخطط والمناهج الأكاديمية، وكفاية الصلاحيات والمعلومات عن العمل وأهداف العمل، وعقد اللجان وفرص الاشتراك فيها أثناء العمل، وسهولة الوصول إلى العمل، وسير النظام في القسم، والتعاون بين الزملاء، وتوافر أنشطة الطلاب اللاصفية، وتنسيق احتياجات الطلاب مع المناهج الدراسية. وهذه المجموعة موزعة على القوائم الأربع.

كل هذه المتغيرات كانت ذات إحصائية عند مستوى ٠١, ٠، وهي تشمل معظم المجموعة التي ضمتها قائمة الدور، وكل المجموعة التي ضمتها قائمة مهام العمل، ومعظم المجموعة الخاصة بشؤون الطلاب، لكنها لاتشتمل إلا على متغير واحد فقط من مجموعة ضغوط العمل اليومية وهو عقد اللجان أثناء العمل. وتبقى بعد ذلك المتغيرات التي كانت دالة عند مستوى ٠٥, ٠، وهي تشمل إنجاز المكاتبات وتقريب أوجه الخلاف مع الرؤساء،

وتحديد المسؤوليات، وملاءمة التخصص للعمل، مع بعض العناصر المرتبطة بالعمل الطلابي ومشكلات الطلاب، وهي موزعة على القوائم الأربع.

وبالنظر إلى كل هذا التنوع وهذا الاتساع، لاينبغي أن تختلط الرؤية. ومن الممكن أن نلمح هنا عنصر تقدير الذات وأهمية الفرد في عمله، وهو ما تشير إليه متغيرات كفرص التدريب والترقي والتأثير في اتخاذ القرارات. وهنا تبدو رؤية الفرد لدوره الوظيفي مرتبطة بإبراز أهمية الوظيفة ومكانة الموظف الذي يشغلها. ولاشك أن البحث عن المكانة يبدأ في العمل، والتعبير عن ذلك يبدو واضحًا في ربط الوظيفة بأكبر قدر من المسؤوليات، مع الاهتمام بالترقي والتأثير في عملية اتخاذ القرار. ولذلك تظل هذه المتغيرات مرتبطة في التحليل النهائي بالدور الوظيفي معدلاً بالرؤية الذاتية أو التقدير الذاتي من جانب الفرد لدوره، حيث يضفي عليه هالة ليقنع نفسه بأهميته.

ب - العامل الثاني: ضغوط العمل اليومية

أهم المتغيرات المتشبعة على العامل الثاني تلك المتعلقة بإنجاز العمل والمكاتبات والاتصالات في الوقت المحدد. وقد ارتبط بهذه المتغيرات، ولكن بدلالة إحصائية أقل (٠,٠٥) إنجاز التقارير في الوقت المحدد. والواضح هنا هو إلحاح الحاجة إلى إنهاء الأعمال اليومية في وقتها. ويرتبط بذلك ارتباطًا موجبًا وبتشبعات عالية ودلالة عالية (٠,٠١) سير النظام بالقسم، وتنسيق ظروف الطلاب وأنشطة القسم. ولا غرابة في هذا الارتباط، فجزء كبير من ضغوط العمل اليومية ينبع من ضرورة الالتزام بالنظم والقواعد المؤسسية وعدم التحلل منها تحت ضغط الوقت أو غيره. ولا يشذ عن هذا في الدلالة بث روح التعاون بين المنسوبين أو ملاءمة التخصص، فكلاهما له أهميته عندما يتعلق الأمر بضغوط الوقت. وبخلاف ذلك هناك متغيرات ذات ارتباطات سالبة، وهي توافر فرص الترقي والندوات والمؤتمرات والتدريب والعمل باللجان. وهذه عناصر يمكن أن نفهم ارتباطها بوقت العمل وضغطها على الوقت المتاح. ويمكن أن نفهم بالتالي إشارتها السلبية التي تعبر عن علاقة عكسية مع المجموعة الأولى.

جـ - العامل الثالث: الأعباء الإدارية

أهم المتغيرات المتشبعة على هذا العامل عقد الاجتماعات واللجان والندوات أثناء

العمل، وتعديل الخطط والمناهج الأكاديمية. يلي ذلك متغيرات توافر أنشطة الطلاب اللاصفية وسهولة الوصول للعمل، ثم مجموعة المتغيرات ذات الإشارات السالبة والتي ترتبط بالتالي ارتباطًا عكسيًا مع المجموعة الأولى. وتشمل المجموعة ذات الإشارات السالبة توافر المعلومات اللازمة لأداء العمل، ووضوح أهداف العمل، ومعالجة المشكلات الطلابية، وتنسيق القرارات الإدارية مع المتطلبات الأكاديمية. والمتغيرات الثلاثة الأخيرة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠٥, ٠، بينما كانت كل المتغيرات الأخرى المتشبعة على هذا العامل دالة إحصائيًا عند مستوى ٠١, ٠، وقد توزعت هذه المتغيرات على القوائم الأربع. والشيء المشترك في هذا كله هو الأعباء أو الصعوبات الإدارية. فالمتغيرات هنا تشير إلى أنشطة تتطلب جهدًا إداريًا مكثفًا، وهو ما ُعد السمة المميزة لهذا العامل.

د - العامل الرابع: العلاقة بالرؤساء

تشبعت على هذا العامل متغيرات عقد الندوات وعقد الاجتماعات واللجان أثناء العمل. وهذه متغيرات كانت متشبعة أيضًا على العامل السابق. وبالنظر إلى المتغيرات الأخرى ذات الارتباط الموجب مع هذه المجموعة في إطار هذا العامل، وهي تقدير الرؤساء، وإرضاء الرؤساء، وإنجاز الاتصالات الهاتفية في الوقت المحدد، نكاد نحس موقف المنسوبين وهم يحاولون إرضاء الرؤساء والحصول على تقديرهم، ويتحملون في الوقت نفسه نصيبهم من أعباء الندوات والاجتماعات واللجان أثناء العمل. ويمكن بالتالي فهم الإشارة السالبة لمجموعة متغيرات عالية التشبع على هذا العامل هي الخاصة بتبسيط المناهج الأكاديمية، والإرشاد الأكاديمي للطلاب، وتعديل الخطط والمناهج الأكاديمية. هذه المتغيرات الثلاثة الأخيرة يقع عبؤها أساسًا على الرؤساء، ومن هنا يتضح لماذا كان ارتباطها سالبًا بالمتغيرات الأخرى.

هـ - العامل الخامس: العلاقة بين الإداريين والأكاديميين

أعلى التشبعات على هذا العامل تلك الخاصة بالإرشاد الأكاديمي للطلاب، وإنجاز التقارير في الوقت المحدد، وهو عبء على الأكاديميين والإداريين كل في مجاله. ويرتبط بهذين المتغيرين ارتباطًا موجبًا ولكن بدلالة إحصائية أقل (٠٥, ٠) ثلاثة متغيرات هي

وضوح الأهداف، وتحديد المسئوليات، وتقريب أوجه الخلاف بين الرؤساء. وتبدو هذه المتغيرات الثلاثة الأخيرة نقاط التقاء بين الإداريين والأكاديميين. تجيء بعد ذلك مجموعة متغيرات سالبة الإشارة، هي الحوافز المادية والمعنوية وأدوات العمل وسير النظام بالقسم. وإشارتها السالبة تعني أنها ترتبط ارتباطًا عكسيًا مع المجموعة الأخرى. وتبدو العلاقة العكسية بين المجموعتين مفهومة إذا لحظنا أن المجموعة ذات الإشارات السالبة تحظى غالبًا بتركيز العاملين في الوظائف الإدارية مقابل تركيز الأكاديميين على الجوانب العلمية. ويعد ذلك تعبيرًا عن التوتر الذي يوجد عادة بين الإداريين والأكاديميين وإن لم يكن معلنًا. وصحيح أنه لم تكن هناك فروق إحصائية بين الفئتين بالنسبة لهذه المتغيرات إلا في متغير الإرشاد الأكاديمي للطلاب، لكن هذا لاينفي وجود فروق قد لاتكون جوهرية من الوجهة الإحصائية، لكنها يمكن أن تسبب التوتر المشار إليه.

و - العامل السادس: شؤون الطلاب

أهم المتغيرات في هذا العامل معالجة المشكلات الطلابية. وكان هذا المتغير دالا إحصائيًا على مستوى ٠,٠١، وكان مرتبطًا موجبًا مع عدة متغيرات دالة عند مستوى ٠,٠٥، هي تنسيق احتياجات الطلاب مع المناهج الأكاديمية، وتنسيق القرارات الإدارية مع المتطلبات الأكاديمية. ومن هنا يمكن تمييز هذا العامل باعتباره مواجهة احتياجات الطلاب. وبهذا المعنى يكون عاملا مشتركًا بين الإداريين والأكاديميين، كما تشير طبيعة المتغيرات. وهناك ارتباطات سالبة مع متغيرات ثلاثة، أحدها إنجاز العمل في الوقت المحدد، وفي حل المشكلات قد يتعذر بالطبع إنجاز العمل في وقت محدد. والثاني توافر فرص الترقي، وهو متغير قد لايمكن فهم ارتباطاته بالتحديد دون تعمق في دراسة بعض الحالات الفعلية. أما الثالث، فهو ملاءمة التخصص لطبيعة العمل، وعلاقته العكسية بالمتغيرات ذات الإشارات الموجبة يمكن فهمها تبعًا لما نعرفه من تنوع مشكلات الطلاب واحتمال عدم وجود التخصصات الملائمة للتعامل مع بعض تلك المشكلات على الأقل.

عاشرًا: الخلاصة وأهم النتائج

من النتائج السابقة يمكن القول إنه قد تم التوصل إلى إجابات للتساؤلات الأساسية

بشأن مصادر الشعور بضغوط العمل، وأنواع الضغوط، ووجود علاقة بين الضغوط ونوع العمل. وحول هذا التساؤل الأخير كان هناك نوعان من العمل، هما العمل الإداري والعمل الكاديمي. ووجود الضغوط الذاتية والموضوعية.

وبناءً عليه يمكن أن نستخلص من الدراسة مايلي:

١ - بينت الدراسة أن ضغوط العمل في معظمها تنشأ من بعض أساليب التفكير، فهي مرتبطة بالنمطية الفكرية أكثر من ارتباطها بنمطية الواقع وأسلوب التفاعل وطرق التعامل فيه.

٢ - أثبتت الدراسة أهمية عدم توقع الرئيس في العمل أن الموظفين التابعين له يسيرون بالمعايير العامة نفسها التي يعمل هو بها، لما قد يؤدي ذلك إلى فشل في نتائج التوقعات.

٣ - أوضحت الدراسة ضرورة الحرص على توضيح الأهداف بما يتلاءم وتوقعات المنظمة مع مستوى العطاء بأسلوب الفرد وإمكاناته وطرقه التي تخضع غالبًا لقرارات الموظف الخاصة.

٤ - دلت الدراسة على ضرورة وجود توازن بين بعض الاتجاهات، للموازنة بين المسؤولية والالتزام والولاء وحرية التنفيذ بين مختلف أنواع الملل الإداري والأكاديمي وبين علاقات العاملين في كل حقل على حدة.

٥ - شرحت الدراسة كيف أصبحت ظاهرة ضغوط العمل تمثل التحدي لنمو وتطوير التعليم الجامعي.

٦ - علقت الدراسة أداء الإدارة لدورها الفعال في إطار التخطيط والتنظيم والتوجه والرقابة على مدى التأثير والتأثر بصنوف الضغوط ذات العلاقة بالعمل الأكاديمي ماديًا ومعنويًا.

وقد اتسقت النتائج إلى حد كبير مع ماورد بالأدبيات المتصلة بالموضوع. وفي هذا يبدو المجتمع العربي مماثلا لغيره من المجتمعات. ولايمكن التوقع بأن تتماثل مصادر الفروق الفردية في المجتمع العربي مع المجتمعات الأخرى. فهنا قد تظهر خصوصيات كل مجتمع. وقد يتطلب التعرف عليها دراسات متعددة التخصصات وهو ما نوصي بإجرائه. وهناك بصفة عامة مجال واسع لدراسات عديدة لاتتناول فقط مصادر التوتر والإجهاد في العمل بل تتعداها إلى العلاقات السببية وأساليب العلاج الفردية والجماعية.

حادي عشر: التوصيات

يمكن أن نقدم نوعين من التوصيات؛ يتعلق أولهما بما يمكن أن يسهم به العمل الإداري في تخفيف ضغوط العمل، ويتعلق الثاني بالبحوث والدراسات التي يمكن إجراؤها.

١ - كيفية إسهام العمل الإداري في تخفيف ضغوط العمل

في هذا العصر، عصر الانفجارات المعرفية، تقدمت الإدارة تقدمًا جعلها تحظى بالتميز الذي تلعب فيه دور العمود الفقري للتقدم والرقي، وذلك بالتفاعل الكامل بين عناصر المنظمة والعوامل المحيطة بما يضمن أفضل إنتاجية. ويرتكز هذا على مدى حسن توظيف قدرات العضو المناسبة لتحقيق الأهداف المرجوة. وتتفرع عن هذا مهمتان هما تنمية قيم إدارية ملائمة والسيطرة على العوامل المؤثرة في المناخ العام للمؤسسة.

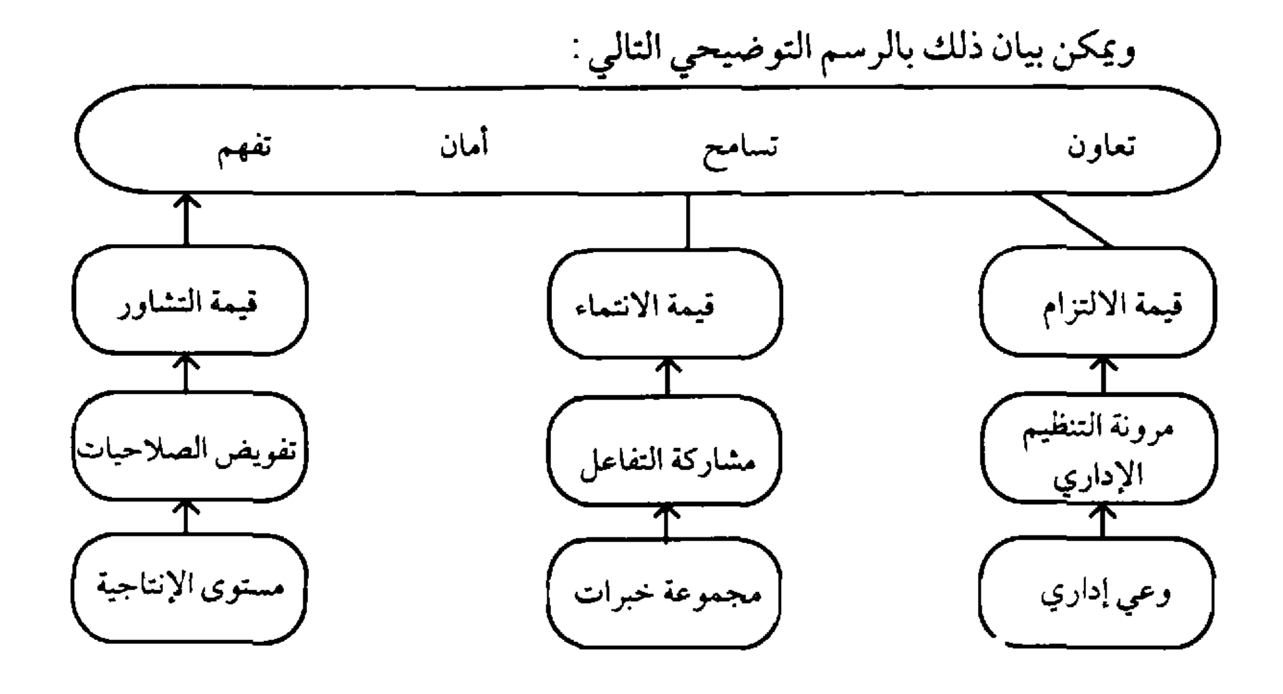
أ - تنمية القيم الإدارية الملائمة

يلتقي العمل الجاد حول محاور ثلاثة، هي الوعي الإداري ومجموعة الخبرات ومستوى الأداء أو الإنتاج، ويبقى لكل محور من المحاور خصوصيته من ناحية وتفاعله من جانب آخر.

فالوعي الإداري بما يشتمل عليه من مرونة وتنظيم يتبلور في قيمة من القيم الإدارية ذات الأهمية، تلك هي الالتزام. ومجموعة الخبرات بما تحمل من مشاركة وتفاعل تتبلور في قيمة من القيم الاجتماعية ذات الأهمية وهي الانتماء.

ومستوى الأداء بما يحمل من تفويض للصلاحيات يتبلور في قيمة من القيم الإسلامية ذات الأهمية هي التشاور. إذن، فتنمية القيم بمحاورها الثلاثة، الالتزام والانتماء والتشاور وبتبعياتها المختلفة للإدارة والمجتمع والإسلام، هي في مضمونها العام قيم إنسانية تهدف إلى مبادىء عامة من التعاون والتسامح والتفهم والأمان. و في مجملها تمثل أوجه علاج تساهم في تخفيف بعض أنواع الضغوط في العمل. وهي في مجموعها مبادىء وقيم إدارية تتحقق بتنميتها بعض الحلول لبعض الضغوط في العمل كما أنها في واقعها قيم مستمدة من ديننا الحنيف.

ويمكن بيان ذلك بالرسم التوضيحي التالي :

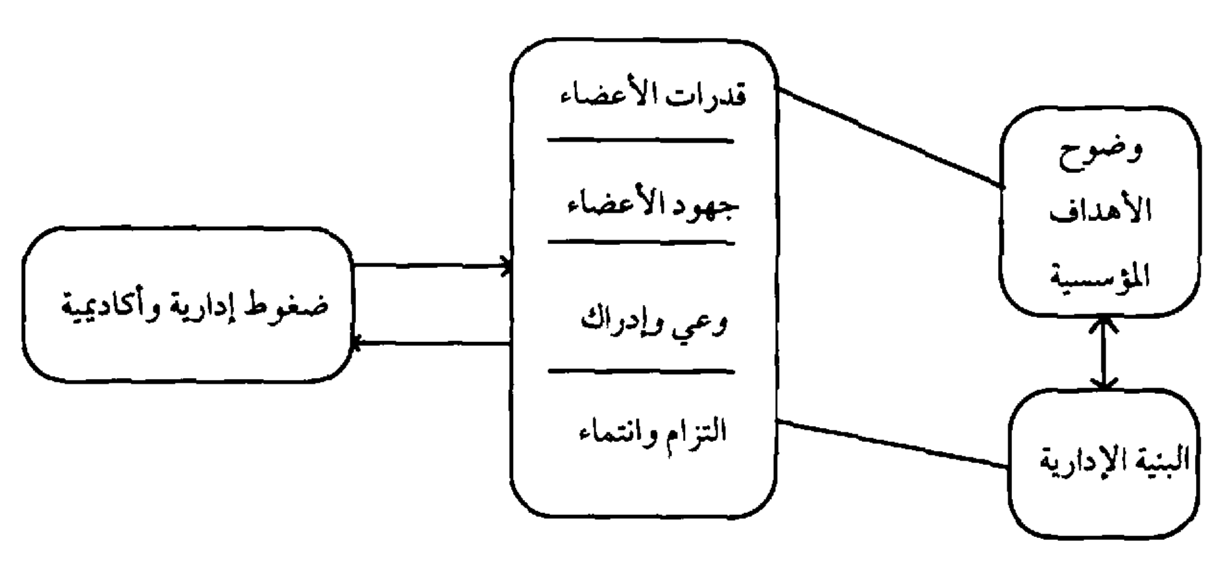


وهكذا يتلخص الأمر هنا في التوصية بالعمل بكل السبل على تنمية قيم إدارية تساهم في علاج ضغط العمل .

ب - السيطرة على العوامل المؤثرة في المناخ العام للمؤسسة

يبدو أن العوامل المؤثرة في المناخ العام للمؤسسة تنبثق من التفاعل بين جانبين على قدر من الأهمية ، إذ يمثلان حجري الزاوية في مختلف المؤسسات ، هما البنية الإدارية من ناحية ووضوح الأهداف العامة للمؤسسة من ناحية أخرى .

وينبثق من هذين الجانبين معًا قدرات الأعضاء وجهودهم المبذولة في طرق التقدم والنماء والتنمية والعطاء ، كما تتمثل فيه قيم الوعي والإدراك والالتزام والانتماء . وبقدر ماتحمل هذه الدوافع جميعًا من إيجابيات تساهم في مسيرة البنية الإدارية نحو أهدافها ، بقدر ماتلقى من ضغوط إدارية وأكاديمية تقاوم هذه المسيرة وتنحي جهودها جانبًا ، وقد تعيق سبل التقدم وتدفع بها إلى مرئيات سلبية متعددة . ويبين ذلك الرسم التوضيحي التالي



المناخ العام للمنظمة

عوامل مؤثرة في مقاومة الضغوط الأكاديمية والإدارية

وهكذا يمكن التوصية بالسيطرة على العوامل المؤثرة في المناخ العام للمؤسسة . وستكون لكل إدارة وكل مؤسسة إبداعاتها الخاصة لإنجاز هذه المهمة .

٢ - توصيات للباحثين

أما بالنسبة للباحثين وحتى يمكن تناول ظاهرة ضغوط العمل بشكل موضوعي فإننا نوصي بالآتي :

١ - أن يكون موضوع الضغوط في العمل موضع دراسات أكاديمية متفرعة تشمل كافة الهيئات والأجهزة ذات الصلة الإدارية ، مما يؤدي إلى نظرة شاملة لسلبيات هذه الظاهرة .

٢ - أن تكون فروع الضغوط في العمل من القلق والتوتر وخلافه موضع رعاية ونظر البرامج التربوية التنموية في المملكة العربية السعودية .

٣ - دراسة الجانب المعاكس من الضغوط بمعنى تناول إيجابيات عدم الضغوط دراسة أكاديمية إحصائية ذات صلة بميدان دراستنا الحالية وميادين أخرى أكاديمية .

٤ - إجراء موازنات جادة بين الدراسات التي تناولت الجوانب السلبية لضغوط العمل والجوانب الإيجابية لاختفاء ضغوط العمل في سبيل وضع سياسة جادة هادفة ذات أبعاد تربوية نفسية إدارية تسهم في رفع كفاءة الخطط التنموية .

المراجع

[١] الخضيري، محسن أحمد. الضغوط الإدارية: *الظاهرة، الأسباب، العلاج*. القاهرة: مطبعة أطلس، ١٩٩١م.

[٢] Mattingly, M.A. "Sources of Stress and Burnout in Professional Child Care Work." *Child Care Quarterly*, 6, No. 2 (1977), 127-37.

[٣] Riggio, Ronald E. *Introduction to Industrial Organizational Psychology*. Scott Foresman, 1990.

[٤] Gmelch, Walter H., et al. "Sources of Stress for Academic Department Chairpersons." *Journal of Educational Administration*, 32, No.1 (1994), 79-94.

[٥] Gmelch, Walter H., et al. "Sources of Stress for Academes: A National Perspective." *Research in Higher Education*, 20, No. 4 (1984), 477-90.

[٦] Borg, Mark G. et al. "Occupational Stress and Job Satisfaction among School Administrators." *Journal of Euucational Administration*, 31, No. 1 (1993), 4-21.

[٧] Dua, Jagdish K. "Job Stressors and Their Effects on Physical Health, Emotional Health and Job Satisfaction in a University." *Journal of Educational Administration*, 32, No. 1 (1994), 59-78.

[٨] Approch, James L., et al. "Job Stress among School Administrators: FactorialDimensions and Differential Effects." *Journal of Applied Psychology*, 26, No. 4 (1982), 493-99.

[٩] Yoloys,T.W. "Gender Differences and Stress in a Work Place." The 14th International Conference of the Stress and Anxiety Research Society (STAR), Cairo, April 5-7, 1993.

[١٠] Rasch, Carla et al. "Sources of Stress among Administrators at Research Universities." *Review of Higher Education*, 9, No. 4 (1990), 419-34.

[١١] Hoy, Wayne K., and G. Miskel. *Educational Administration*, 4th ed. New York: McGraw Hill, 1991.

[١٢] Weber, Ann L. *Introduction to Psychology*. Ashille, NC: University of North Carolina, 1991.

[١٣] Pearlin, Leonard I. "The Sociological Study of Stress." *Journal of Health and Social Behavior*, 30, No. 31, (1989), 241-56.

[١٤] فرج، صفوت. *التحليل العاملي في العلوم السلوكية*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٠م.

Job Stress as Perceived by Faculty at University Level Education

Hend Majed Al-Khuthaila

Associate Professor, Vice Chairperson of the Education Department and Pre-school Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study is to examine the effect of job stress as perceived by both faculty and administrators at university level education. This is due to its importance as a factor that affects a number of issues: class management, decision making, participation in seminars and conferences, activities and measures taken to improve performance and academic standards, and evaluating as well as updating syllabuses and curriculums. The significance of the study emanates from the fact that the effect of job stress in relation to the scoial, economic, and political life of the academic individual has not been previously studied. The population of the study is derived from King Saud and Om Alqura Universities. The total of the sample was 134 males and females randomly selected from faculty and administrators. Analysis of the data of the study showed that:

1. Job stress is caused by the thinking style of the research population.
2. Expectation of the boss regarding his employees' adoption of his style of work or not was the main reason for failed expected result.
3. The importance of clarfying the objectives of the job in relation to the expectation of the institutional goals.
4. The nessecity of balancing attitudes about responsibility and loyalty.
5. Job stress challenges the growth and development of higher education and its performance.
6. Levels of preformance within the frames of planning, policy, guidance and supervision are influenced by job stress which has a causal impact on academic achievment.

مجلة جامعة الملك سعود، م٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١١٣-١٤٩ (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).

الوقف وأثره في المعنى

سر الختم الحسن عمر
أستاذ مساعد، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،
الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث . تعد قضية الوقف من القضايا التي لها أثرها الفاعل في قراءة القرآن الكريم، ولها دور رئيسي في تحديد المعنى الذي تحتويه الآيات الكريمة وفي استجلائه.

وتهدف هذه الدراسة إلى توضيح ذلك الأثر الفاعل لموضوع الوقف، ولتحقيق ذلك عمدت هذه الدراسة إلى تعريف الوقف وإلى بيان أقسامه المختلفة، كما تعرضت إلى حكم الوقف، وأوضحت مايترتب على ذلك من أثر في المعنى، ومن حكم شرعي.

ومن المعروف أن أي قارىء للقرآن الكريم لايمكن أن يتفادى موضوع القطع (الوقف) على الأجزاء والأحزاب والأرباع من القرآن؛ لذلك عمدت هذه الدراسة إلى التعرض لهذا الموضوع، فبينت نشأة هذا التقسيم، وأجابت عن التساؤل الخاص بأهمية الالتزام به أو وجوبه.

وقد ختمت الدراسة بعدد من النتائج التي تم التوصل إليها بعد البحث والاستقصاء.

الحمد لله الواحد الأحد الفرد الصمد الذي لم يلد ولم يولد ولم يكن له كفوًا أحد، والصلاة والسلام على عبده ورسوله محمد بن عبدالله وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين. . . اللهم سهل ويسر، ووفق لما فيه رضاك واعصمنا من الذلل والخطأ، يا أرحم الراحمين.

مدخل

إن المسلم في حاجة دائمة لقراءة كتاب الله [١][1] إما قراءة في الصلاة وإما تلاوة وتعبدًا به، وهو أفضل ما يتعبد به، لأنه من عند الله. لذلك لابد لصاحبه أن يعرف كيفية القراءة وما يتعلق بها من أمور بينها الإمام على كرم الله وجهه حينما سئل عن معنى قوله تعالى: ﴿ وَرَتِّلِ ٱلْقُرْءَانَ تَرْتِيلًا ﴾ (المزمل، الآية ٤) فقال: «الترتيل هو معرفة الوقوف وتجويد الحرف» [٢، جـ١، ص٣١٦].

فتجويد الحروف أمر ألمت به الأكثرية من التالين لكتاب الله لكن معظمهم أهمل الوقف بصورة جعلت الكثيرين منهم يقرأون القرآن للعبادة ولكن جهلهم للوقوف أوقعهم في مخالفة جعلت بعض العلماء يحكم بكفر من وقع في تلك المخالفة.

فهل الوقف بهذه الدرجة من الأهمية التي تجعل من جهله يقع في مخالفة تؤدي به إلى الكفر؟

إن الوقف أمر له أهميته العظمى في التلاوة، فمن عرف الوقف وقرأ به اتضح أمامه المعنى وفهم مدلول الآيات التي يقرؤها، «ومن لم يعرف الوقف لم يعلم القرآن» [٣، جـ١، ص٢٤٩]، قال بهذا أبو حاتم السجستاني الذي صلى بالبصرة ستين سنة بالتراويح وغيرها، «فما أخطأ يومًا ولا لحن يومًا ولا أسقط حرفًا ولا وقف إلا على حرف تام» [٤، جـ١، ص٣٢٠].

لهذا، فما الوقف؟ وما الابتداء؟ وهل من أخطأ في الوقف في تلاوته لكتاب الله نحكم بكفره؟ أم أن الأمر يحتاج إلى تفصيل وتوضيح، ولم يكن على إطلاقه؟ هذه الدراسة تجيب عن تلك التساؤلات متناولة:

- تعريف الوقف والابتداء
- أقسام الوقف - حكم الوقف
- أثر الوقف في المعنى

وبعد دراستنا لتلك النقاط نستطيع أن نصل إلى حكم نطمئن إليه، ويهتدي به إن شاء الله من شاء من التالين لكتاب الله.

---

[1] سيكتفى فيما بعد بذكر عنوان السورة وأرقام الآيات المستشهد بها، وذلك بين قوسين.

الوقف والابتداء

تعريف الوقف

إن الوقف له عدة أنواع، وقف القراء والفقهاء والنحاة وأهل اللغة. ولنبدأ بالوقف عند اللغويين: فالوقف في اللغة: سراج من عاج، يقال: وقفت المرأة توقيفًا، إذا جعلت في يدها الوقف.

وفرس موقف: إذا أصاب الأوظفة منه بياض في موضع الوقف ولم يعدها إلى أسفل ولافوق، فذلك التوقيف.

وليس في الكلام أوقفت إلا حرف واحد: أوقفت عن الأمر الذي كنت فيه، أي أقلعت. قال الطرماح:

جامحًا في غوايتي ثم أوقفـــت رضى بالتقى وذو البر راضي[٥، ص٢٦٣]

ويقال للمرأة: إنها لحسنة الموقفين: هما الوجه والقدم.

ويقال موقف المرأة: عيناها ويداها وما لابد من إظهاره [٦، جـ٤، ص ص١٤٠-١٤١؛ ٧، جـ٢، ص٥٠٧].

الوقف عند الفقهاء

يقول ابن قدامة في المغني في كتاب «الوقف والعطايا» و«معناه تحبيس الأصل وتسبيل الثمرة، والأصل فيه ما روى عبدالله بن عمر قال: أصاب عمر أرضًا بخيبر، فأتى النبي صلى الله عليه وسلم يستأمره فيها، فقال: يارسول الله إني أصبت أرضًا بخيبر لم أصب قط مالا أنفس عندي منه، فما تأمرني فيها؟ فقال: «إن شئت حبست أصلها وتصدقت بها، غير أنه لايباع أصلها، ولايبتاع ولايوهب ولايورث» [٨، جـ٥، ص٣٩٩]. قال فتصدق بها عمر في الفقراء وذوي القربى والرقاب وابن السبيل والضيف، لاجناح على من وليها أن يأكل منها، أو يطعم صديقًا بالمعروف، غير متأثل فيه أو غير متمول فيه[٩، جـ١، ص١٨٤].

وعند الفقهاء أيضًا: «هو من التبرعات المندوبة. قال النووي: وهو من خواص الإسلام لقول الشافعي رضي الله عنه: «لم تحبس الجاهلية» أي لم يحبس أحد في الجاهلية دارًا ولا أرضًا ولا غير ذلك على وجه التبرر (من البر) [١٠، جـ٤، ص٧٥].

الوقف عند النحويين

وهو قطع النطق عند آخر الكلمة، والوقف على المنون فيه ثلاث لغات، الأولى وهي الفصحى: أن يوقف عليه بإبدال تنوينه ألفًا إن كان بعد فتحة، وبحذفه إن كان بعد ضمة أو كسرة بلا بدل، تقول: رأيت زيدًا، وهذا زيد، ومررت بزيد.

وإذا وقف على المقصور المنون، وقف عليه بالألف اتفاقًا نحو: رأيت عصى. واختلف في الوقف على المنقوص المنون، فذهب سيبويه إلى أنه لايوقف عليه بالياء، بل تحذف، نحو: هذا قاض ومررت بقاض ومذهب يونس إثباتها [١١، جـ٤، ص١٥٢].

قال ابن الخباز: فإن قلت: فما بالهم اختلفوا في إعادة ياء المنقوص واتفقوا على إعادة ألف المقصور؟ قلت «الفرق بينهما خفة الألف وثقل الياء» [١٢، جـ٢، ص٣٠٩].

الوقف عند القراء

الوقف عند القراء، عرف عدة تعريفات:

منها: قطع النطق عند آخر اللفظ [٣، جـ٣، ص٢٤٨].

ومنها: قطع صوت القارىء على آخر الكلمة الوضعية زمانًا [٣، جـ١، ص٢٤٨].

ومنها: تعريف ابن الجزري وهو: «عبارة عن قطع الصوت على الكلمة زمنًا يتنفس فيه عادة بنية استئناف القراءة، إما بما يلي الحرف الموقوف عليه أو بما قبله . . . لابنية الإعراض» [٢، جـ٣، ص٣٣٤]. ومنها، قطع الكلمة عما بعدها.

والوقف والقطع والسكت بمعنى واحد. وقيل القطع عبارة عن قطع القراءة رأسًا، والسكت عبارة عن قطع الصوت زمنًا ما دون زمن الوقف عادة من غير تنفس.

ولتوضيح الفرق الدقيق بين هذه المعاني نقول: إن الوقف يتنفس فيه القارىء عادة؛ أما السكت ففيه قطع صوت لكن من غير تنفس، فإذا تنفس القارىء في السكت تحول إلى وقف، وإذا لم يتنفس في الوقف تحول إلى سكت.

أما الفرق بين الوقف والقطع: فهو أن الوقف يكون بقطع الصوت مع نية استئناف القراءة والتنفس. وأما القطع فهو ترك القراءة رأسًا، أو الانتهاء منها. لذلك تستحب الاستعاذة بعد القطع لمن أراد الرجوع إلى التلاوة مرة أخرى. غير أن الناس تعارفت، أو

شاع بينهم أن قطع القراءة هو الوقف، فإذا انتهى القارىء من تلاوة حزبه أو ورده أو سبعه، يقولون: وقف. وهذا عرف عام، وليس مصطلحًا علميًا.

ويطلق الوقف على معنيين: أحدهما: المقطع الذي يسكت القارىء عنده، وثانيهما: المواضع التي نص عليها القراءة في كل موضع منها يسمى وقفًا، وإن لم يقف القارىء عنده.

فمعنى قولهم: هذا وقف. أي موضع يوقف عنده، وليس المراد أن كل موضع من ذلك يجب الوقوف عنده، بل المراد أنه يصلح عنده ذلك [١٣، ص٤]. وهذا التفصيل بين هذه المعاني فللمتأخرين؛ وأما المتقدمون فقد جاءت هذه العبارات (وقف - قطع - سكت) عند كثير منهم مرادًا بهاالوقف غالبًا [٢، جـ١، ص٣٣٢].

أما الابتداء فهو «الشروع في القراءة بعد قطع أو وقف، فإذا كان بعد القطع، فتتقدمه الاستعاذة ثم البسملة، إذا كان الابتداء من أوائل السرور، وإذا كان من أثنائها، فللقارىء التخيير في الإتيان بالبسملة، أو عدم الإتيان بها بعد الاستعاذة» [١٤، ص٣٩٥].

والابتداء لايكون إلا: «بكلام مستقل موف بالمقصود، غير مرتبط بما قبله في المعنى، لكونه مختارًا فيه، بخلاف الوقف، فقد يكون مضطرا إليه، وتدعوه الحاجة إلى أن يقف في موضع لايجوز الوقف عليه» [١٤، ص٣٩٥].

وبين الوقف والابتداء علاقة يوضحها«قول أئمة الوقف، لايوقف على كذا، معناه ألايبتدأ بما بعده، إذ كل ما أجازوا الوقف عليه، أجازوا الابتداء بما بعده» [٢، جـ١، ص٣٤٦].

لهذا «تتفاوت مراتب الابتداء كتفاوت مراتب الوقف في التمام والكفاية والحسن والقبح، بحسب تمام الكلام وعدمه، وفساد المعنى بإحالته إلى معنى غير مقصود» [١٤، ص٣٩٦].

غير أنه يلاحظ أنهم تساهلوا في الوقف، ولم يتساهلوا في الابتداء، لأن الوقف قد يكون اضطرارًا لقطع نفس أو عطاس أو نسيان، فيقف القارىء مضطرًا، ولكن الابتداء يختاره القارىء اختيارًا، لذلك يشترط فيه أن يكون ابتداء مفيدًا، فالوقف اضطرارًا والابتداء اختيارًا، ولا يصح ما يفعله كثير من القراء الذين يقفون على كلمة ليست محل وقف فيرجعون إلى تلك الكلمة لربط المعنى، فيبدأون منها، ظانين أن المقصود من ربط الكلام أن يرجع إلى الكلمة التي وقف عليها ويبتدىء منها ولو لم يصح بها الابتداء،

وهذا خطأ شائع يجب التنبيه عليه والابتعاد عنه. كالذي يقف على كلمة «الآخرة» في قوله تعالى: ﴿ أُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ حَبِطَتۡ أَعۡمَٰلُهُمۡ فِي ٱلدُّنۡيَا وَٱلۡأٓخِرَةِ ﴾ (آل عمران، الآية ٢٢)، فيرجع ويبدأ ﴿ فِي ٱلدُّنۡيَا وَٱلۡأٓخِرَةِ وَمَا لَهُم مِّن نَّٰصِرِينَ ﴾ فيقال له: هذا ليس صحيحًا، لأن الابتداء يختاره القارىء فلا تبتدىء بهذا الجار والمجرور لضياع المعنى ومثال آخر لهذا الابتداء الخاطىء: كالذي يقف على كلمة «نفس» من قوله تعالى: ﴿ فَكَيۡفَ إِذَا جَمَعۡنَٰهُمۡ لِيَوۡمٖ لَّا رَيۡبَ فِيهِ وَوُفِّيَتۡ كُلُّ نَفۡسٖ ﴾: ثم يبدأ ﴿ نَفۡسٖ مَّا كَسَبَتۡ وَهُمۡ لَا يُظۡلَمُونَ ﴾ (آل عمران، الآية ٢٥)، فيقال له: هذا ليس صحيحًا، إذ الوقف لامانع منه، لأنه ربما يكون اضطرارًا لقطع نفس وغيره. أما الابتداء فلأنه يختاره اختيارًا، فلا يكون إلا من موضع يفيد معنى، فلا يبتدىء من «نفس» ولا من «كل»، وإنما الابتداء من «ووفيت» حتى يتضح المعنى. وهذا للتمثيل فقط، ولكنه خطأ شائع يقع فيه حتى بعض حفظة القرآن.

أقسام الوقف

اختلف أئمة القراء في أقسام الوقف، إذ كل إمام له اصطلاح في التقسيم، وجميع ما ذكروه «غير منضبط ولا منحصر لاختلاف المفسرين والمعربين» [١٥، ص٩]، فبعضهم اكتفى بتقسيمه إلى ثلاثة أقسام، وبعضهم وصل به إلى ثمانية أقسام. وهناك من تجاوز هذا.

فابن الأنباري يقول: «واعلم أن الوقف على ثلاثة أوجه، وقف تام ووقف حسن ليس بتام، ووقف قبيح ليس بحسن ولاتام» [١٦، جـ١، ص١٤٩].

أما أبو جعفر النحاس فيقول: «وهذا الكتاب نذكر فيه التمام في القرآن العظيم، وما كان الوقف عليه كافيًا أو صالحًا، وما يحسن الابتداء به، وما يجتنب من ذلك... فمن البيان تفصيل الحروف والوقف على ما قدتم، والابتداء بما يحسن الابتداء به، وتبيين ما يجب أن يجتنب من ذلك» [١٧، جـ١، ص٧٤].

وأما أبو عمرو الداني، فلم يذكر تقسيمًا خاصًا به، وإنما اكتفى بالإشارة إلى اختلاف العلماء في تقسيم الوقف إلى أربعة أقسام وإلى ثلاثة أقسام وإلى قسمين، ثم رجح القول الأول القائل بأربعة أقسام فقال: «والقول الأول أعدل عندي، وبه أقول لأن القارىء قد ينقطع نفسه دون التام والكافي فلا يتهيئان له، وذلك عند طول القصة وتعلق الكلام بعضه

ببعض فيقطع حينئذ على الحسن المفهوم تيسيرًا وسعة إذ لاحرج في ذلك ولاضيق فيه في سنة ولا عربية» [١٨، ص١٣٩].

أما السجاوندي، فقد قسمه إلى خمسة أقسام: «لازم ومطلق وجائز، مجوز ومرخص ضرورة» [١٩، جـ١، ص ص١٦٣-١٦٤].

وأما السيوطي، فقد أوصله إلى ثمانية أقسام: «تام وشبيه به، وناقص وشبيه به، وحسن وشبيه به، وقبيح، وشبيه به» [١٥، ص٩].

أما أبو منصور الماتريدي، فقد تجاوز الجميع فقال: «اعلم أن الوقف عشرة أنواع: الأول: التام. الثاني منها: الوقف الحسن، الثالث، الكافي، الرابع: الوقف المستحب، الخامس: وقف الإشارة، السادس: وقف الحمد، السابع: وقف الإضرار، الثامن: وقف القبيح، التاسع: وقف المحال، العاشر: وقف الكفر» [٢٠، لقطة ٣].

واختار ابن الجزري من هذه الأقسام تقسيمًا قائمًا على التعلق من حيث اللفظ والمعنى، فقال: «إن الوقف ينقسم إلى اختياري واضطراري، لأن الكلام إما أن يتم أو لا؟ فإن تم كان اختياريًا. وكونه تامًا لايخلو إما أن لايكون له تعلق بما بعده البتة - أي لا من جهة اللفظ ولا من جهة المعنى - فهو الوقف الذي اصطلح عليه الأئمة (بالتام) لتمامه المطلق، يوقف عليه ويبتدأ بما بعده، وإن كان له تعلق، فلا يخلو هذا التعلق إما أن يكون من جهة المعنى فقط وهو الوقف المصطلح عليه (بالكافي) للاكتفاء به عما بعده، واستغناء ما بعده عنه. وهو كالتام في جواز الوقف عليه والابتداء بما بعده. وإن كان التعلق من جهة اللفظ فهو الوقف المصطلح عليه (بالحسن)، لأنه في نفسه حسن مفيد، يجوز الوقف عليه دون الابتداء بما بعده، للتعلق اللفظي إلا أن يكون رأس آية، فإنه يجوز في اختيار أكثر أهل الأداء لمجيئه عن النبي صلي الله عليه وسلم في حديث أم سلمة رضي الله عنها. . . وإن لم يتم الكلام كان الوقف عليه اضطراريًا وهو المصطلح عليه (بالقبيح) لايجوز تعمد الوقف عليه إلا لضرورة من انقطاع نفس ونحوه لعدم الفائدة أو لفساد المعنى» [٢، جـ١، ص ص٣١٧-٣١٨].

فتقسيم ابن الجزري هذا، هو الذي نرجحه ونأخذ به، لاتضاح أقسامه ووضوحها، وغيره تفريع لايخرج عن اختياره هذا.

غير أن هذا التقسيم للوقف بالتام والكافي والحسن والقبيح، اعترض عليه القاضي أبو يوسف صاحب أبي حنيفة وعدّه ابتداعًا فقال: «إن تقدير الموقوف عليه في القرآن بالتام أو الناقص أو الحسن أو القبيح، وتسميته بذلك بدعة، ومسميه بذلك ومتعمد الوقف على نحوه مبتدع، قال: لأن القرآن معجز وهو كالقطعة الواحدة، ،وكله قرآن، وبعضه قرآن، وكله تام حسن وبعضه تام حسن» [٢١، جـ٢ ، ص ٥٥٢].

وقد رد عليه بأن الإعجاز ليس في الكلمة الواحدة وهي بعضه، وإنما الإعجاز في نظمه ورصفه، فلو أن إنسانًا ما قال: (إذا جاء) ووقف قيل له: «أهذا تام وقرآن؟ فإن قال نعم، قيل: فما يحتمل أن يكون القائل أراد: إذا جاء الشتاء؟ وكذلك كل ما يفرده من كلمات القرآن موجود في كلام البشر، فإذا اجتمع وانتظم انحاز عن غيره وامتاز وظهر مافيه من الإعجاز» [٢١، جـ٢، ص٥٥٣].

والمتأمل في هذه التقسيمات يجدها متقاربة، وإن اختلفت الألفاظ والتسميات، لأنها ترجع في النهاية للتعلق وعدمه. ولنبدأ باستعراض هذه الأنواع وتعريفها.

الوقف التام

وهو الوقف الذي تم وانفصل عما بعده لفظًا ومعنى [٢١، جـ٢، ص٥٦٣؛ ٢٢، ص١٧٩]. قد نجده عند انقضاء القصص في مثل سورة الشعراء عند قوله تعالى: ﴿إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً وَمَا كَانَ أَكْثَرُهُم مُّؤْمِنِينَ وَإِنَّ رَبَّكَ لَهُوَ الْعَزِيزُ الرَّحِيمُ ﴾، الآيات: ٨, ٩, ٦٨، ١٠٤, ١٢٢, ١٤٠, ١٥٩, ١٧٥, ١٩١ من سورة الشعراء. فهذه الآيات كل واحدة منها نهاية قصة، وتبدأ قصة أخرى بعدها.

وكذلك في سورة القمر عند قوله تعالى: ﴿ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ ﴾، الآيات: ١٧, ٢٢, ٣٢, ٤٠، فكل واحدة منها نهاية قصة وتبدأ بعدها قصة أخرى.

وقد يأتي التام عند الفواصل التي لاارتباط لها بما بعدها لا لفظًا ولا معنى، كالوقف على قوله تعالى: ﴿ وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴾ (البقرة، الآية ٥)، ثم الابتداء بقوله تعالى: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا ... ﴾ (البقرة، الآية ٦)، فالآية الخامسة كانت تتحدث عن المتقين، ثم جاءت الآية السادسة تتحدث عن الذين كفروا.

وقد يكون الوقف التام قبل انقضاء الآية كالوقف على قوله تعالى: ﴿قَالَتْ إِنَّ الْمُلُوكَ إِذَا دَخَلُوا قَرْيَةً أَفْسَدُوهَا وَجَعَلُوا أَعِزَّةَ أَهْلِهَا أَذِلَّةً ﴾ (النمل، الآية ٣٤)

ثم يبتدىء: ﴿ وَكَذَٰلِكَ يَفْعَلُونَ ﴾ النمل، الآية ٣٤) [٢٣، جـ٣، ص٣٩٢].

فقوله: ﴿أَذِلَّةً﴾: لم يكن رأس آية ولكنه نهاية كلام بلقيس حكاه الله لنا. أما ﴿ وَكَذَٰلِكَ يَفْعَلُونَ ﴾ هذا قول العليم الخبير.

كالوقوف على قوله تعالى: ﴿ لَّقَدْ أَضَلَّنِي عَنِ الذِّكْرِ بَعْدَ إِذْ جَاءَنِي ﴾ (الفرقان، الآية ٢٩) ثم يبتدىء: ﴿وَكَانَ الشَّيْطَانُ لِلْإِنسَانِ خَذُولًا﴾ (الفرقان، الآية ٢٩)، فقوله تعالى: ﴿إِذْ جَاءَنِي﴾لم يكن راس آية ولكنه نهاية قول الظالم محكي عنه: ﴿وَكَانَ الشَّيْطَانُ لِلْإِنسَانِ خَذُولًا﴾ وهو كلام الله سبحانه وتعالى.

وقد يكون الوقف تامًا بعد انقضاء الآية بكلمة واحدة كقوله: ﴿ لَّمْ نَجْعَل لَّهُم مِّن دُونِهَا سِتْرًا ۝٩٠ كَذَٰلِكَ ﴾ (الكهف، الآيتان ٩٠-٩١)، فآخر الآية ٩٠ عند قوله تعالى: ﴿ سِتْرًا ﴾ ولكن المعنى لم يتم إلا عند قوله تعالى﴿ كَذَٰلِكَ ﴾ في الآية ٩١.

وكقوله تعالى: ﴿ وَإِنَّكُمْ لَتَمُرُّونَ عَلَيْهِم مُّصْبِحِينَ ۝١٣٧ وَبِاللَّيْلِ ﴾ (الصافات، الآيتان ١٣٧-١٣٨)، فآخر الآية ١٣٧ عند﴿ مُّصْبِحِينَ ﴾، ولكن المعنى لم يتم إلا عند قوله تعالى: ﴿ وَبِاللَّيْلِ ﴾ في الآية ١٣٨.

وكقوله تعالى: ﴿وَسُرُرًا عَلَيْهَا يَتَّكِئُونَ ۝٣٤ وَزُخْرُفًا﴾(الزخرف، الآيتان ٣٤-٣٥)، فالآية ٣٤ تمت عند قوله تعالى: ﴿يَتَّكِئُونَ﴾ ولكن المعنى لم يتم إلا عند قوله تعالى: ﴿وَزُخْرُفًا﴾ في الآية ٣٥.

وهكذا في كل وضع مشابه لمثل هذه المواضع، فإن الوقف التام لا يكون إلا إذا وقف على ماذكرنا من أمثلة، سواء كان ذلك على رأس آية أو وسطها، أو بعد نهاية الآية بكلمة كما مثلنا.

وقد يتفاضل التام في التمام نحو ﴿ مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ ﴾ و﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾. كلاهما تام إلا أن الأول أتم من الثاني، لاشتراك الثاني فيما بعده في معنى الخطاب بخلاف الأول [٢، جـ١، ص ص٣١٩-٣٢٠].

والأصل في التمام ما رواه ابن عمر رضي الله عنهما إذ يقول: «لقد عشنا برهة من دهرنا، وإن أحدنا ليعرف الإيمان قبل القرآن، وتنزل السورة على محمد صلى الله عليه وسلم فنتعلم حلالها وحرامها، وما ينبغي أن يوقف عنده منها، كما تتعلمون أنتم اليوم القرآن. ولقد رأيت اليوم رجالاً يؤتى أحدهم القرآن قبل الإيمان، فيقرأ مابين فاتحته إلى

خاتمته، مايدري ما آمره ولازاجره، ولا ما ينبغي أن يوقف عنده منه، وينثره نثر الدقل.»
فهذا الحديث يدل على أنهم كانوا يتعلمون التمام، كما يتعلمون القرآن، وقول ابن عمر: «لقد عشنا برهة من الدهر،» يدل على أن ذلك إجماع الصحابة [١٧، جـ١، ص٨٧].

وحكم الوقف التام أنه يحسن الوقف عليه والابتداء بما بعده [١٨، ص١٤٠] لأن المعنى يكون تامًا ولايحتاج إلى توضيح أو بيان، فالذي يقرأ آيات الله، ولا يتبين معانيها، قد يتجاوز الوقف التام أو يقصر دونه، فيضيع منه المعنى، كآية الفرقان ﴿ لَّقَدْ أَضَلَّنِي عَنِ الذِّكْرِ بَعْدَ إِذْ جَاءَنِي ﴾ فمن لم يقف على ﴿ جَاءَنِي ﴾ وتجاوزها حتى أكمل الآية لم يتبين له ماقاله الظالم لنفسه، وما قاله ربنا جل وعلا.

أو أن يجمع بين من رحمهم الله من الصالحين من عباده، وبين الظالمين، كالآية ﴿ وَلَٰكِن يُدْخِلُ مَن يَشَاءُ فِي رَحْمَتِهِ ۚ وَالظَّالِمُونَ مَا لَهُم مِّن وَلِيٍّ وَلَا نَصِيرٍ ﴿٨﴾ ﴾ (الشورى، الآية ٨)، فمن لم يقف على ﴿ رَحْمَتِهِ ۚ ﴾ يكون قد وقع فيما نهى عنه رسول الله صلى الله عليه وسلم بقوله: «مالم تختم آية عذاب بآية رحمة أو آية رحمة بآية عذاب» [١٨، ص١٣٢].

وكذلك نحو قوله تعالى: ﴿ وَالشُّهَدَاءُ عِندَ رَبِّهِمْ لَهُمْ أَجْرُهُمْ وَنُورُهُمْ ﴾ هنا الوقف تام، ولايقبل أن يوصل ذلك بقوله: ﴿ وَالَّذِينَ كَفَرُوا وَكَذَّبُوا بِآيَاتِنَا أُولَٰئِكَ أَصْحَابُ الْجَحِيمِ ﴾ (الحديد، الآية ١٩)، علمًا بأن كثيرًا من لجان المصاحف الموقرة لم تتنبه لهذا، لذلك نجدهم وضعوا علامة (صلى) على قوله تعالى: ﴿ وَنُورُهُمْ ﴾ ومعناها الوصل أولى، وكنت أتوقع من لجنة طباعة مصحف المدينة النبوية بمجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف أن تلاحظ ذلك وتتداركه وتضع في هذا المكان وما يماثله علامة (قلى) ومما يشابه ذلك الآية ١٢ من سورة محمد، وهي قوله تعالى: ﴿ إِنَّ اللَّهَ يُدْخِلُ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ ۖ وَالَّذِينَ كَفَرُوا يَتَمَتَّعُونَ وَيَأْكُلُونَ كَمَا تَأْكُلُ الْأَنْعَامُ وَالنَّارُ مَثْوًى لَّهُمْ ﴾ فهل يعقل أن تكون العلامة هنا (صلى) على كلمة الأنهار، بمعنى أن الوصل أولى؟ فماذا يحدث لو انقطع نفس القارىء على كلمة ﴿ كَفَرُوا ﴾؟ يحدث الأمر المنهي عنه وهو الجمع بين أهل الرحمة وأهل العذاب.

لهذا نأمل من لجان المصاحف أن تهتم بهذه العلامات ولا تقلد غيرها ممن سبقها، فتغير منها حسب ما يتضح لها من المعاني، ومما قاله المختصون في هذا الفن. لأنه يلاحظ أنها قلدت أعمال السابقين دون تغيير يذكر، علمًا بأن هذه العلامات ليست ملزمة لأحد،

وإنما للاسترشاد والاهتداء بها، فما دمنا نهتدي بها لابد أن يكون وضعها بصورة صحيحة حتى تعطى دلالة كافية، واسترشادًا تامًا.

الوقف الكافي

وهو الذي انفصل مما بعده في اللفظ وله به تعلق في المعنى بوجه، ويحسن الوقف عليه والابتداء بما بعده، ويسمى الصالح، والمفهوم والجائز [٢١، جـ٢، ص٥٦٣]، وقد نجده في رؤوس الآي كالوقف على قوله تعالى ﴿ وَمِمَّا رَزَقْنَٰهُمْ يُنفِقُونَ ﴾. (البقرة، الآية ٣). والابتداء بما بعد ذلك. فهذا كلام تام المعنى وما بعده كلام مستقل مستغن عما قبله في اللفظ وإن اتصل به في المعنى. [٢١، جـ٢، ص٥٦٣] وكالوقف على قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ سَوَآءٌ عَلَيْهِمْ ءَأَنذَرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنذِرْهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ ۝٦ ﴾ (البقرة، الآية ٦). فالمعنى قد تم هنا، ولكن ينشأ سؤال في ذهن القارىء والمستمع، لماذا لا يؤمن هؤلاء سواء أنذروا أم لم ينذروا؟ مما يدل على ارتباط ما بعده به في المعنى، فتأتي الإجابة في قوله تعالى: ﴿ خَتَمَ ٱللَّهُ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ وَعَلَىٰ سَمْعِهِمْ ﴾ (البقرة، الآية ٧).

وقد نجده في أثناء الآيات وهو كثير كالوقف على قوله تعالى: ﴿ حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ أُمَّهَٰتُكُمْ ﴾ (النساء، الآية ٢٣)، والابتداء بما بعد ذلك. وكالوقف على قوله تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِمَآ أُنزِلَ إِلَيْكَ وَمَآ أُنزِلَ مِن قَبْلِكَ ﴾ (البقرة، الآية ٤) والابتداء بما بعد ذلك.

وكذلك القطع (الوقف) على الفواصل في سورة التكوير: ﴿ إِذَا ٱلشَّمْسُ كُوِّرَتْ وَإِذَا ٱلنُّجُومُ ٱنكَدَرَتْ وَإِذَا ٱلْجِبَالُ سُيِّرَتْ ﴾، والانفطار: ﴿ إِذَا ٱلسَّمَآءُ ٱنفَطَرَتْ ۝١ وَإِذَا ٱلْكَوَاكِبُ ٱنتَثَرَتْ ۝٢ وَإِذَا ٱلْبِحَارُ فُجِّرَتْ ۝٣ وَإِذَا ٱلْقُبُورُ بُعْثِرَتْ ۝٤ ﴾. فكل كلام أفاد معنى واستغنى بعامل ومعمول فيه فالوقف عليه كاف.

وقد يتفاضل الكافي في الكفاية، كما في قوله تعالى: ﴿ فِى قُلُوبِهِم مَّرَضٌ ﴾، هذا كاف. لكن ﴿فَزَادَهُمُ ٱللَّهُ مَرَضًا﴾ أكفى منه. وقوله تعالى: ﴿بِمَا كَانُوا۟ يَكْذِبُونَ﴾ (البقرة، الآية ١٠) أكفى منهما.

وأكثر مايكون التفاضل في رؤوس الآي نحو: ﴿ أَلَآ إِنَّهُمْ هُمُ ٱلسُّفَهَآءُ ﴾ كاف، ﴿وَلَٰكِن لَّا يَعْلَمُونَ﴾ (البقرة، الآية ١٣). أكفى منه.

ومثل هذا: ﴿وَأُشْرِبُوا فِي قُلُوبِهِمُ الْعِجْلَ﴾ كاف. ولكن: ﴿إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ﴾ (البقرة، الآية ٩٣) أكفى منه.

وكذلك نحو: ﴿رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّا﴾ كاف. ولكن قوله تعالى: ﴿إِنَّكَ أَنتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ﴾ (البقرة، الآية ١٢٧) أكفى منه [٢، جـ١، ص٣٢٠].

والأصل في الوقف الكافي ما رواه البخاري بسنده المتصل إلى عمرو بن مرة رضي الله عنه قال: قال لي النبي صلى الله عليه وسلم: أقرأ علي. قلت: أقرأ عليك وعليك أنزل؟ قال: فإني أحب أن أسمعه من غيري، فقرأت عليه سورة النساء حتى بلغت ﴿فَكَيْفَ إِذَا جِئْنَا مِن كُلِّ أُمَّةٍ بِشَهِيدٍ وَجِئْنَا بِكَ عَلَىٰ هَٰؤُلَاءِ شَهِيدًا﴾ (النساء، الآية ٤١). قال: أمسك. فإذا عيناه تذرفان [٢٤، جـ٦، ص٣٧٥].

وما رواه البخاري أيضًا بسنده عن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه قال: قال لي النبي صلى الله عليه وسلم: اقرأ علّي. قلت يارسول الله أقرأ عليك وعليك أنزل؟ قال نعم فقرأت سورة النساء حتى أتيت إلى هذه الآية ﴿فَكَيْفَ إِذَا جِئْنَا مِن كُلِّ أُمَّةٍ بِشَهِيدٍ وَجِئْنَا بِكَ عَلَىٰ هَٰؤُلَاءِ شَهِيدًا﴾ (النساء، الآية ٤١). قال حسبك. فالتفت إليه فإذا عيناه تذرفان [٢٤، جـ٦، ص٦٠٠].

فمن هذا الحديث أخذ القراء جواز الوقف على مثل هذا، واصطلح عليه بالكافي. فقوله: ﴿وَجِئْنَا بِكَ عَلَىٰ هَٰؤُلَاءِ شَهِيدًا﴾ متعلق بما بعده من حيث المعنى، فليس بتام، لأن في ذهن القارىء أو السامع سؤالا وهو: ماذا يكون حالهم إذا كان هذا؟ والجواب: ﴿يَوْمَئِذٍ يَوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُوا﴾ إلى قوله تعالى: ﴿وَلَا يَكْتُمُونَ اللَّهَ حَدِيثًا﴾ (النساء، الآية ٤٢). فهنا يكون الوقف التام.

ومع ذلك أمر الرسول صلى الله عليه وسلم القارىء أن يقف على ﴿شَهِيدًا﴾ قبله، فدل دلالة واضحة على جواز الوقف على الكافي [١٨، ص١٣٧؛ ٢٢ ص١٨٤].

وقد يكون الوقف كافيًا على قراءة، وغير كاف على قراءة أخرى. مثال ذلك قوله تعالى: ﴿إِن تُبْدُوا الصَّدَقَاتِ فَنِعِمَّا هِيَ وَإِن تُخْفُوهَا وَتُؤْتُوهَا الْفُقَرَاءَ فَهُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ وَيُكَفِّرُ عَنكُم مِّن سَيِّئَاتِكُمْ﴾ (البقرة، الآية ٢٧١). فمن قرأ برفع ﴿وَيُكَفِّرُ عَنكُم﴾ فالوقف الكافي عند قوله تعالى: ﴿فَهُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ﴾، ومن جزم فلا يقف عند قوله تعالى: ﴿فَهُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ﴾،

بل الكافي يكون عند قوله تعالى : ﴿ وَيُكَفِّرُ عَنكُم مِّن سَيِّـَٔاتِكُمْ ﴾ ، ومن قرأ بالنون والجزم وحمزة والكسائي .

وكذلك الأمر في قوله تعالى : ﴿ يَسْتَبْشِرُونَ بِنِعْمَةٍ مِّنَ ٱللَّهِ وَفَضْلٍ وَأَنَّ ٱللَّهَ لَا يُضِيعُ أَجْرَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ﴾ (آل عمران، الآية ١٧١) . فمن قرأ بفتح ﴿ وَأَنَّ ٱللَّهَ ﴾ لا يقف إلا عند آخر الآية . ومن قرأ بكسر همزة ﴿ وَأَنَّ ٱللَّهَ ﴾ هو الكسائي وحده . فإن الكافي عنده عند قوله تعالى : ﴿ يَسْتَبْشِرُونَ بِنِعْمَةٍ مِّنَ ٱللَّهِ وَفَضْلٍ ﴾ ثم يستأنف ﴿ وَأَنَّ ٱللَّهَ لَا يُضِيعُ أَجْرَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ﴾ [٢٥ ، ص٢١٩ ؛ ٢٢ ، ص١٨٥] .

الوقف الحسن

هو ماتم معناه وتعلق بما بعده من حيث اللفظ لا المعنى ، والمقصود بالتعلق اللفظي : أن يتعلق المتقدم بالمتأخر من حيث الإعراب كأن يكون اللفظ الموقوف عليه موصوفًا وما بعده صفة له ، أو معطوفًا وما بعده معطوفًا عليه ، أو مستثنى منه وما بعده مستثنى . أو بدلاً وما بعده مبدل منه ، وما شابه ذلك ، ويوجد في رؤوس الآي وفي أثنائها كالوقف الكافي والتام [١٤ ، ص٣٧٧] .

وهذا الوقف يحسن الوقف عليه ؛ وأما الابتداء بما بعده ، ففيه تفصيل وفيه خلاف بين العلماء ومظنة الخطأ في الوقف عليه والابتداء بما بعده كبيرة .

فما كان في أثناء الآية نحو قوله : ﴿ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ ﴾ فهذا كلام أفاد معنى ، وهو الإقرار بالحمد لله مستحق الحمد والشكر ، ولذلك حسن الوقف عليه ، لكن هل يحسن الابتداء بما بعده؟ إن كان ﴿ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ ﴾ من أول الفاتحة : فبعده قوله تعالى : ﴿ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾ وإن كان في أول فاطر فبعده قوله تعالى : ﴿ فَاطِرِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ﴾ ، وهما صفة للفظ الجلالة في الموضعين . والصفة والموصوف كالشيء الواحد . فالابتداء حينئذ بقوله تعالى : ﴿ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾ أو بـ ﴿ فَاطِرِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ﴾ غير مقبول ، لأنه لايفيد معنى ، هذا بالإضافة إلى أن اللفظ المبدوء به عار عن العوامل اللفظية ، وهذا لايكون إلا في المبتدأ وهو مرفوع . وهذان اللفظان ﴿ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴾ ، ﴿ فَاطِرِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ ﴾ مخفوضان . لذلك لابد من وصل الكلمة الموقوف عليها وهي ﴿ لِلَّهِ ﴾ بما بعدها ، حتى يتصل العامل بالمعمول .

أما إن كان الوقف الحسن على رأس آية كالوقف على قوله تعالى : ﴿ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ

﴿ٱلْعَٰلَمِينَ﴾ (الفاتحة، الآية ٢) ﴿ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ﴾ (الفاتحة، الآية ٣). فإنه يجوز الوقف عليه. أما الابتداء بما بعده، فهذا محل خلاف بين العلماء، فمنهم من يرى أن الوقف على رؤوس الآي سنة، ولذلك أجازوا الابتداء بما بعده وإن تعلق به لفظًا لامعنى. دليلهم في ذلك حديث أم المؤمنين أم سلمة رضي الله عنها حين سئلت عن قراءة رسول الله صلى الله عليه وسلم فقالت: «كان إذا قرأ قطع قراءته آية آية يقول: ﴿بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ ۝١ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ۝٢ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ ۝٣ مَٰلِكِ يَوْمِ ٱلدِّينِ ۝٤﴾

ومنهم من قال: لايبدأ بما بعد الوقف الحسن إلا إن كان رأس آية «وأمن اللبس» [٣، ص٢٥٢] وكان مابعد رأس الآية يفهم معنى، وإلا فلا يحسن الابتداء به كقوله تعالى: ﴿لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْءَاخِرَةِ﴾ (البقرة، الآيتان ٢١٩-٢٢٠). فقوله: ﴿تَتَفَكَّرُونَ﴾ رأس آية، لكن مابعده لايفهم إلا بما قبله، فلا يحسن الابتداء بقوله: ﴿فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْءَاخِرَةِ﴾ ، بل يستحب العود لما قبله.

وهناك من يرى أن حديث أم المؤمنين أم سلمة لادليل فيه على سنية الوقف على رؤوس الآيات، وإنما هو أمر قصد به تعليم الفواصل. فيقول الجعبري: «وجهل قوم هذا المعنى فسموه وقف السنة، إذ لايسن إلا ما فعله تعبدًا، ولكن هو وقف البيان» [٣، جـ١، ص٢٥٣] أي بيان فواصل الآيات، ويقوى حجة هؤلاء ماقالوه من أن الحديث فيه ضعف لوصف الترمذي له بأنه حديث غريب.

فهؤلاء يرون أن وقفه صلى الله عليه وسلم على رؤوس الآيات إنما كان ليبين للمستمعين رؤوس الآي، ولو لم يكن لهذا، لما وقف على ﴿ٱلْعَٰلَمِينَ﴾ ولا ﴿ٱلرَّحِيمِ﴾ لما في الوقف عليهما من قطع الصفة عن الموصوف [٣، جـ١، ص٢٥٤)].

فكأن القائلين بهذا الرأي، يمنعون الوقف على الوقف الحسن وإن لم يصرحوا بذلك لما فيه من تعلق بما بعده لفظًا لامعنى. لكن فما كان رأس آية لايعد قبيحًا ولايمنع الابتداء بما بعده، بل الأفضل الوقوف على رؤوس الآيات، وإن تعلقت بما بعدها. قالوا واتباع هدي رسول الله صلى الله عليه وسلم أولى [٢، جـ١، ص٣١٨] إذ الوقف على رؤوس الآيات هديه.

إلا أن من الفواصل ما لايحسن الوقف عليه كقوله عز وجل: ﴿فَوَيْلٌ لِّلْمُصَلِّينَ﴾ لأن المراد، فويل للساهين عن صلاتهم المرائين فيها، فلا يتم هذا المعنى إلا بالوصل [٢١،

جـ٢، ص٥٥٣]، غير أن صاحب *هداية القارىء* يقول: «وصفوة القول في هذه المسألة التي كثر فيهاالكلام أن الوقف على قوله تعالى ﴿فَوَيْلٌ لِّلْمُصَلِّينَ﴾ جائز؛ لأنه رأس آية ولاقبح فيه ولاحرمة مادام القارىء مستمرًا في قراءته إلى أخر السورة بخلاف ما لو قطع قراءته وأنهاها عنده، فيمنع من ذلك ويكون الوقف قبيحًا إلا من عذر قهري صده عن إتمام السورة» [١٤، ص٣٩٢].

وهذا ما عليه الجمهور، إذ لا يقبل من إمام أن يقول بقبح وقف على رأس آية، لما فيه من وصف الرسول صلى وسلم بذلك، وإنما يقال: من الفواصل ما لا يحسن الوقف عليه لما فيه من الارتباط اللفظي، كالوقف على القسم دون جوابه كقوله تعالى: ﴿وَٱلَّيْلِ إِذَا يَغْشَىٰ﴾ وما بعده، لايوقف على ﴿وَٱلْأُنثَىٰٓ﴾ لأن الفائدة في المقسم عليه وهو قوله عزوجل: ﴿إِنَّ سَعْيَكُمْ لَشَتَّىٰ﴾ وكذلك قوله عزوجل: ﴿وَٱلضُّحَىٰ﴾ لايوقف دون ﴿مَا وَدَّعَكَ رَبُّكَ وَمَا قَلَىٰ ۝٣﴾. وكذلك ﴿وَٱلذَّٰرِيَٰتِ ذَرْوًا﴾ و﴿وَٱلتِّينِ وَٱلزَّيْتُونِ﴾ وما أشبهه [٢١، جـ٢، ص ص ٥٥٥-٥٥٦].

فما كان بمثل هذا الترابط اللفظي، بين القسم وجوابه، والشرط وجزائه فمن الأفضل والأحسن أن يقف على جواب القسم، حتى لايصبح مابعده كلامًا غير مفهوم.

وما عدا ذلك فالأمر فيه متسع لأن الموضع الواحد يمكن أن يكون تامًا، وأن يكون كافيًا، وأن يكون حسنًا، كما في قوله تعالى: ﴿فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ﴾ (البقرة، الآية ٢). يجوز أن يكون تامًا إذا كان ﴿ٱلَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِٱلْغَيْبِ﴾ (البقرة، الآية ٣) مبتدأ، والخبر ﴿أُوْلَٰٓئِكَ عَلَىٰ هُدًى مِّن رَّبِّهِمْ﴾. ويجوز أن يكون كافيًا إذا جعلت ﴿ٱلَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِٱلْغَيْبِ﴾ مرفوعًا على معنى: هم الذين، أو منصوبًا على معنى: أعنى الذين، وأن يكون حسنًا إذا كان في موضع خفض نعتًا ﴿لِّلْمُتَّقِينَ﴾ [٢١، جـ٢، ص٥٦٤].

وعليه فأي وجه يحتمل أن يتسع لعدة وجوه دون مخالفة لأمر شرعي، فلا داعي للتضييق والتشديد، فهما أمران مخالفان لمفهوم الإسلام، القائم على التيسير والتبشير.

الوقف القبيح

وهو الوقف الذي لم يتم معناه لأنه متعلق بما بعده لفظًا ومعنى، أو هو الذي لايعرف المراد منه [١٨، ص١٤٨] إما لنقص المعنى، وإما لتغيره، فنقص المعنى كقولك: (بسم)

فإن هذا لايفيد معنى، والتغيير كقولك ﴿ فَوَيْلٌ لِّلْمُصَلِّينَ ﴾ (الماعون، الآية ٤) [٢١، جـ٢، ص٥٦٤]، والتمثيل بهذه الآية فيه نظر.

وهذا الوقف يعرف ليجتنب ويبتعد عنه؛ لأنه لايجوز لقارىء كتاب الله أن يتعمد الوقف على مثل هذين الوقفين إلا إذا اضطر لذلك كضيق نفس ونحوه أو عطاس أو نسيان، فإن كان كذلك يسمى الوقف حينئذ للضرورة، وهو أمر لادخل للإنسان فيه، فهو مضطر في هذا الوضع. ثم بعد ذهاب هذه الضرورة التي ألجأته إلى الوقف على هذه الكلمة يبتدىء منها ويصلها بما بعدها إن صلح الابتداء بها وإلا فيبتدىء بما قبلها مما يصلح البدء به إلى أن يصل إلى مايجوز أن يقف عنده [١٤، ص٣٨٧].

والوقف القبيح قد يكون قبحه فيما يؤدي إليه من قبيح الابتداء، لا في الوقف ذاته، كالوقف على قوله تعالى: ﴿ لَّقَدْ سَمِعَ ٱللَّهُ قَوْلَ ٱلَّذِينَ قَالُوٓا۟ ﴾ (آل عمران، الآية ١٨١)؛ وقوله تعالى: ﴿ لَقَدْ كَفَرَ ٱلَّذِينَ قَالُوٓا۟ ﴾ (المائدة، الآية ١٧)؛ وقوله تعالى: ﴿ وَقَالَتِ ٱلْيَهُودُ ﴾ (التوبة، الآية)؛ وقوله تعالى: ﴿ وَقَالَتِ ٱلنَّصَـٰرَى ﴾(التوبة، الآية ٣٠)؛ وقوله تعالى: ﴿ إِلَّآ أَن قَالُوٓا۟ أَبَعَثَ ﴾ (الإسراء، الآية ٩٤)؛ وقوله تعالى: ﴿ وَمَن يَقُلْ مِنْهُمْ ﴾، (الأنبياء، الآية ٢٩)؛ وقوله تعالى: ﴿ وَهُم مُّهْتَدُونَ وَمَالِىَ ﴾ (يس، الآيتان ٢١-٢٢)؛ وقوله تعالى: ﴿ أَلَآ إِنَّهُم مِّنْ إِفْكِهِمْ لَيَقُولُونَ ﴾ (الصافات، الآية ١٥١).

فالوقف على هذه المواضع التي تقدم ذكرها لم يكن قبيحًا، وإنما القبح في الابتداء بما بعدها كما في قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ فَقِيرٌ ﴾ و﴿ إِنَّ ٱللَّهَ ثَالِثُ ثَلَـٰثَةٍ ﴾ و﴿ عُزَيْرٌ ٱبْنُ ٱللَّهِ ﴾ و﴿ ٱلْمَسِيحُ ٱبْنُ ٱللَّهِ ﴾ و﴿ ٱللَّهُ بَشَرًا رَّسُولًا ﴾ و﴿ إِنِّىٓ إِلَـٰهٌ مِّن دُونِهِۦ ﴾ و﴿ لَآ أَعْبُدُ ٱلَّذِى فَطَرَنِى ﴾ و﴿ وَلَدَ ٱللَّهُ ﴾ تعالى الله عن ذلك علوًا كبيرا.

فالوقف في ذاته لايمنع، وإنما يمنع الابتداء بمثل هذه الأمثلة التي ذكرناها، فإن وقف على تلك المواضع وشبهها، ولم يبتدىء بما بعدها، وإنما رجع وابتدأ بما قبل هذه الكلمات، فلا شيء عليه، لأن وقفه لم يؤد إلى أمر محظور أو قبيح.

وقد يكون القبح في الوقف ذاته، وذلك إذا وقف على قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَسْتَحْىِۦٓ ﴾ البقرة، الآية ٢٦)؛ وقوله تعالى: ﴿ فَبُهِتَ ٱلَّذِى كَفَرَ ۗ وَٱللَّهُ ﴾ (البقرة، الآية ٢٥٨)؛ وقوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلْمُعْتَدِينَ ﴾ (البقرة، الآية ١٩٠)؛ وقوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَهْدِى ﴾ (المائدة، الآية ٥١)؛ وقوله تعالى: ﴿ لَا يَبْعَثُ ٱللَّهُ ﴾ (النحل، الآية ٣٨).

فمثل هذا الوقف قبيح لايجوز تعمده، لأنه فصل المتأخر عن المتقدم من مثل قوله تعالى: ﴿ أَن يَضْرِبَ مَثَلًا مَّا ﴾، وقوله: ﴿ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ ﴾، وقوله تعالى: ﴿الْمُعْتَدِينَ﴾، وقوله: ﴿الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ﴾، وقوله تعالى: ﴿مَن يَمُوتُ﴾، فمن اضطر لذلك بانقطاع نفس أو غيره، وجب عليه أن يرجع إلى ماقبل ما وقف عليه، ويصل الكلام بعضه ببعض، فإن لم يفعل ذلك وقع في خطأ عظيم، وإن كان متعمدًا ذلك وقاصدًا له خرج من دين الإسلام والعياذ بالله.

وقد يقول قائل: وهل يوجد من يقرأ مثل هذه القراءة؟ نقول نعم. وهناك أمثلة عديدة سماها بعضهم: وقوف الكفر [٢٠، لقطة ٤]. وقد سمعت من قرأ فقال ﴿فَإِنَّ اللَّهَ عَدُوٌّ﴾ يريد بذلك قوله تعالى: ﴿فَإِنَّ اللَّهَ عَدُوٌّ لِّلْكَافِرِينَ﴾ (البقرة، الآية ٩٨).

وأقبح من هذا الوقف الذي يسوّي بين حال من آمن ومن كفر، ومن اهتدى ومن ضل، كالوقف على قوله تعالى: ﴿فَمَن جَاءَهُ مَوْعِظَةٌ مِّن رَّبِّهِ فَانتَهَىٰ فَلَهُ مَا سَلَفَ وَأَمْرُهُ إِلَى اللَّهِ وَمَنْ عَادَ﴾ البقرة، الآية ٢٧٥)؛ وقوله تعالى: ﴿ فَإِنْ أَسْلَمُوا فَقَدِ اهْتَدَوا وَّإِن تَوَلَّوْا ﴾ (آل عمران، الآية ٢٠)؛ وقوله تعالى: ﴿ وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَهُم مَّغْفِرَةٌ وَأَجْرٌ عَظِيمٌ وَالَّذِينَ كَفَرُوا وَكَذَّبُوا بِآيَاتِنَا ﴾ (المائدة، الآيتان ٩-١٠)؛ وقوله تعالى: ﴿لِلَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمُ الْحُسْنَىٰ وَالَّذِينَ لَمْ يَسْتَجِيبُوا لَهُ ﴾ (الرعد، الآية ١٨)؛ وقوله تعالى: ﴿لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِن كَفَرْتُمْ ﴾ (إبراهيم، الآية ٧)؛ وقوله تعالى: ﴿ فَمَن تَبِعَنِي فَإِنَّهُ مِنِّي وَمَنْ عَصَانِي ﴾ (إبراهيم، الآية ٣٦)؛ وقوله تعالى: ﴿مَن يَهْدِ اللَّهُ فَهُوَ الْمُهْتَدِ وَمَن يُضْلِلْ﴾ (الكهف، الآية ١٧)؛ وقوله تعالى: ﴿ الَّذِينَ كَفَرُوا لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ ﴾ فاطر، الآية ٧) ؛ وقوله تعالى: ﴿ الَّذِينَ كَفَرُوا وَصَدُّوا عَن سَبِيلِ اللَّهِ أَضَلَّ أَعْمَالَهُمْ ۝١ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ ﴾ (محمد صلى الله عليه وسلم، الآيتان ١-٢)؛ وقوله تعالى: ﴿ وَالشُّهَدَاءُ عِندَ رَبِّهِمْ لَهُمْ أَجْرُهُمْ وَنُورُهُمْ وَالَّذِينَ كَفَرُوا وَكَذَّبُوا بِآيَاتِنَا ﴾ (الحديد، الآية ١٩).

فمن لم يلحظ هذا الفرق بين الحكمين المختلفين، يكن قد أثم واعتدى وجهل وافترى، لهذا لابد للقارىء أن يكون حذرًا حين قراءته لكتاب الله حتى لايجمع بين حال أهل الكفر والإيمان، وأهل السعادة والشقاء. وشبيه بهذا من يقف على وقف يجمع بين

أمرين بعيدين، وربما يؤدي الوقف إلى إبطال حكم شرعي، كالوقف على قوله تعالى: ﴿ وَإِن كَانَتْ وَاحِدَةً فَلَهَا النِّصْفُ وَلِأَبَوَيْهِ ﴾(النساء، الآية ١١). ومعروف أن النصف كله من حق الإبنة دون الأبوين؛ أما الوقف بهذه الصورة فيجعلهما شريكين في النصف مع الابنة، وهو أمر مبطل لحكم قرره الشرع بالنص القرآني. ويلحق بهذا مانسمعه ممن يقرأ ويقف على قوله تعالى: ﴿ إِنَّمَا يَسْتَجِيبُ الَّذِينَ يَسْمَعُونَ وَالْمَوْتَىٰ ﴾ (الأنعام، الآية ٣٦)، ومعروف أن الاستجابة في الآية من الذين يسمعون وليس من الموتى، والموتى خبر آخر وهو ﴿ وَالْمَوْتَىٰ يَبْعَثُهُمُ اللَّهُ ﴾.

وأقبح من هذا وأبشع الوقف الذي يؤدي إلى نفي الألوهية كالوقف على قوله تعالى ﴿ وَمَا مِنْ إِلَٰهٍ ﴾ي الآية ٦٢ من سورة آل عمران ﴿ وَمَا مِنْ إِلَٰهٍ إِلَّا اللَّهُ وَإِنَّ اللَّهَ لَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ ﴾ و ما يؤدي إلى نفي الرسالة عن محمد صلى الله عليه وسلم، فالقرآن يقول في أكثر من آية ﴿ وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا مُبَشِّرًا وَنَذِيرًا ﴾ (الإسراء، الآية ١٠٥ والفرقان، الآية ٦٥). فمن قرأ ووقف قائلاً: ﴿ وَمَا أَرْسَلْنَاكَ ﴾غير مضطر لذلك يكون قد وقع في ذنب عظيم، وإن قصد المعنى المؤدي إلى نفي الألوهية في الآية الأولى، ونفي الرسالة في الآية الثانية، فإنه يكون قد كفر والعياذ بالله.

هناك وقف آخر يتعسف فيه الجهلة من المقرئين الذين تستهويهم أصوات المعجبين وصيحاتهم التي تدفع الجهلة للتفنن في القراءة دون مراعاة لأصولها التي لاتؤخذ إلا من المحققين، فهناك من يقرأ ﴿ فَمَنْ حَجَّ الْبَيْتَ أَوِ اعْتَمَرَ فَلَا جُنَاحَ ﴾ويقف ثم يبتدىء ﴿ عَلَيْهِ أَن يَطَّوَّفَ بِهِمَا ﴾ البقرة، الآية ١٥٨)؛ أو يقرأ ﴿ وَهُوَ اللَّهُ ﴾ ويقف ثم يبتدىء ﴿ فِي السَّمَاوَاتِ وَفِي الْأَرْضِ ﴾ (الأنعام، الآية ٣).

أو يقرأ ﴿ فَانتَقَمْنَا مِنَ الَّذِينَ أَجْرَمُوا وَكَانَ حَقًّا ﴾ ويقف ثم يبتدىء ﴿ عَلَيْنَا نَصْرُ الْمُؤْمِنِينَ ﴾ الروم، الآية ٤٧) بمعنى لازم أو واجب [٣، جـ١، ص٣٦٣] وليس من شيء يجب على الله، وإنما تفضل وكرم منه. أو يقرأ ﴿ وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لِابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يَا بُنَيَّ لَا تُشْرِكْ ﴾ يقف ثم يبتدىء ﴿ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ ﴾ (لقمان، الآية ١٣) على القسم. أو يقرأ ﴿ عَيْنًا فِيهَا تُسَمَّىٰ ﴾ ويقف ثم يبتدىء ﴿ سَلْسَبِيلًا ﴾ (الإنسان، الآية ١٨)، ففصل الكلمة وجعل منها (أمرا) سل. وهو تحريف يخالف رسم المصحف. أو يقرأ ﴿ وَمَا تَشَاءُونَ إِلَّا أَن يَشَاءَ ﴾ ويقف ثم يبتدىء ﴿ اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ ﴾ (التكوير، الآية ٢٩). وفساد هذا

ظاهر، لأنه جعل الفعل (يشاء) من غير فاعل. فهذا وأمثاله من التكلف والتمحل الذي يخرج الآيات القرآنية عن معناها المراد، ففاعل هذا مخطىء ومرتكب لإثم عظيم.

حكم الوقف

لقد وقفنا على أقسام الوقف فيما تقدم، فهل هذه الأقسام يلزم القارىء بالوقف عليها أم أن الأمر فيه متسع؟

إن الأقسام التي تقدم ذكرها تبين حالة القارىء لكتاب الله، فإن وقف على مثل قوله تعالى: ﴿ أُولَٰئِكَ عَلَىٰ هُدًى مِّن رَّبِّهِمْ ۖ وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴾ (البقرة، الآية ٥)، يسمى وقفًا تاما. وإن وقف على مثل قوله تعالى: ﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ ﴾ (الفاتحة، الآية ٢)، يقال عنه وقف حسن.

وحكم هذه الوقوف الثلاثة يحسن الوقف عليها والابتداء بما بعدها. غير أن الوقف الحسن فيه تفصيل وبيان فإن كان الوقف الحسن على رأس آية، فإنه يقف عليه اقتداء برسول الله صلى الله عليه وسلم، ويبتدىء بما بعده إن كان يفهم معنى، وإلا، يقف عليه ولا يبتدىء بما بعده، وإنما يرجع ليربط المعنى كما مر بنا قبل هذا من مثل قوله تعالى:
﴿ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ . فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ ﴾(البقرة، الآيتان ٢١٩-٢٢٠).

وإن لم يكن الوقف الحسن على رأس آية، يقف عليه ولا يبتدىء بما بعده دون نظر إلى إفادته معنى أم لا. كالوقف على ﴿ الْحَمْدُ لِلَّهِ ﴾فإنه لايبتدىء بما بعده بل يرجع.

يأتي بعد ذلك الوقف القبيح، وهو الذي لايفيد معنى ومتعلق بما بعده لفظًا ومعنى، فإن وقف القارىء عليه مضطرًا، لانقطاع نفس أو عطاس أو ماشابه ذلك فيسمى ضرورة، والضرورات تبيح المحظورات. وإن لم يكن مضطرًا فلا يقف عليه، لأن «الجلة من القراء وأهل الأداء ينهون عن الوقف على هذا الضرب وينكرونه» [١٨، ص ١٤٨]؛ لأنه غالبًا مايكون على فعل دون فاعله، أو فاعله أو فاعل دون مفعوله، أو مبتدأ دون خبره، أو ماشابه ذلك.

والأئمة يقولون: «لا يجوز الوقف على المضاف دون المضاف إليه، ولا على الفعل دون الفاعل، ولا على الفاعل دون المفعول ولا على المبتدأ دون الخبر» [٢، جـ١،

ص٣٢٣] وهـم «لايريـدون بـذلـك أنه حـرام ولا مـكـروه ولا مـا يـؤثـم» [٢، جـ١، ص٣٢٣]، و«إنما يريدون بذلك الجواز الأدائي وهو الذي يحسن في القراءة ويروق في التلاوة» وابن الجزري يقول في المقدمة: «وليس في القرآن من وقف وجب ولا حرام غير ماله سبب.» والأسباب كثيرة منها تحريف المعنى، أو مخالفة المعنى لمراد الآية كما مر بنا من التعسف في الوقف القبيح، ومن هنا تأتي الأحكام التي قد تصل إلى الحرمة، وأحيانًا إلى الكفر والعياذ بالله، إن صحب ذلك اعتقاد بالمعنى. وهذا تشديد من الأئمة القراء لما يرونه من مخالفات تحدث من بعض القراء جهلاً أو تكلفًا، وتؤدي ببعضهم إلى الوقوع في المحظور.

وقد يظن ظان أن هذا أمر بعيد وقوعه ممن يتلون كتاب الله، لكن مانشاهده في كثير من الأحيان يقع من القراء، يجعلنا نؤيد هذه الأحكام القاسية حتى يرتدع الناس ويهتموا بما يعينهم على قراءة كتاب الله بالصورة التي تتناسب مع مقاصد الآيات. فهل يقبل من أحد يقرأ قول الله تعالى ﴿ فَإِنَّ ٱللَّهَ عَدُوٌّ لِّلۡكَٰفِرِينَ ﴾ البقرة، الآية ٩٨) أن يقول ﴿فَإِنَّ ٱللَّهَ عَدُوٌّ﴾!! أو يقرأ ﴿ لِلَّذِينَ ٱسۡتَجَابُواْ لِرَبِّهِمُ ٱلۡحُسۡنَىٰۚ وَٱلَّذِينَ لَمۡ يَسۡتَجِيبُواْ لَهُۥ ﴾ (الرعد، الآية ١٨)، جامعًا بين من استجابوا لربهم ولهم الجنة، ومن لم يستجيبوا ولهم جهنم؟!!!

وقد يعتمد هؤلاء الذين يقفون على مثل هذه المواضع على قول ابن الأنباري الذي يقول «لا إثم عليه وإن عرف المعنى، لأن نيته الحكاية عـمن قالـه» [١٥، ص١٣]. فهل تفيد النية في مثل هذا؟ نقول لهم: وإذا كان القارىء ينوي المعنى الذي جاءت من أجله الآية، فماذا يفعل المستمع؟ وكيف يعرف ما بنية القارىء؟ لذا فالأخذ بقول أبي جعفر النحاس أفضل، فقد قال: «ولاينبغي أن يحتج بأن نيته - وإن وقف - غير ذلك، مكروه عند العلماء. . . والسنة وأقوال الصحابة تدلك على ذلك، فقد أنكر النبي صلى الله عليه وسلم على الرجل الذي خطب فقال «من يطع الله ورسوله فقد رشد ومن يعصهما» ولم يسأله عن نيته ولا ما أراد، وأنكر النبي صلى الله عليه وسلم على من قال «ماشاء الله وشئت» ولم يسأله عن نيته. وكذا القاطع على ما لايجب أن يقف عليه، وإن كان في نيته غيره، فإنه يكره ذلك كله، وعن أبي بكر الصديق رضي الله عنه قال لرجل معه ناقة، إتبيعها بكذا؟ فقال: لا عافاك الله. فقال: لاتقل هكذا، ولكن قل: لا وعافاك الله، فأنكر عليه لفظه ولم يسأله نيته.» [١٧، جـ١، ص ص٩٢ , ٩٣] فلنا الظاهر والله يتولى السرائر.

وعليه فالاهتمام بالوقف ومعرفة ما يترتب عليه، أمر في غاية الأهمية ولا يعرف هذا إلا بالتلقي من أفواه الضابطين.

ومع أن الأئمة قالوا إنهم لايريدون بقولهم: لايجوز الوقف على كذا، والابتداء من كذا، كراهة ولاحرمة تؤدي بصاحبها إلى الوقوع في الإثم، فإنه لا يستطيع أحد أن يوجب وقفًا أو يحرمه لأن التحريم والتحليل من الله، ولا يصدران إلا عن دليل. وفي الوقت ذاته لايترك الأمر هملاً دون تحذير ينبه القارىء ويحذره من وقف يؤدي به إلى ما لايقبل عند الأئمة أو يفسد معنى الآيات. فالحكم على الوقف ينطلق مما يؤدي إليه من معنى. وقد مر بنا قول ابن الجزري: «وليس في القرآن من وقف وجب ولاحرام غير ماله سبب.»

أما ما قاله الأئمة من عدم جواز الوقف على بعض المواضع، فإنهم لايريدون بذلك حرامًا ولا مكروهًا يلحق صاحبه الإثم أو المخالفة الشرعية، وإنما يريدون الجواز الأدائي، الذي يجمل ويحسن القراءة.

وأما ما نجده عند بعض الأئمة من وصفهم للوقف على بعض المواضع بالكفر أو الإثم لمن أدى وقفه لمعنى فاسد أو جهله، فإنه تشديد منفّر للمسلم عن قراءة القرآن. لأن الذي يقصد المعنى الفاسد، أو المعنى المؤدي للكفر، فإن كفره لا يتوقف على وقفه أو وصله، والعياذ بالله.

كما أن القول بأن الوقف الخاطىء يؤدي إلى الكفر أو الحرمة دون أن يصحبه قصد لذلك، فأمر لم نقف له على دليل. قد يقال إنه يؤدي إلى فساد المعنى، أو يحول دون فهم المقصود من الآيات، ويكون مذمومًا من الأئمة، فينهى عنه، ويؤمر فاعله بتعلم الوقف، لكن إلصاق الكفر بمسلم يقرأ القرآن نتيجة خطأ أو جهل بالوقف، فأمر فيه مغالاة تنفر المسلمين من تلاوة كتاب الله.

أثر الوقف في المعنى

من استقراء الأحوال التي تحدث لقراء كتاب الله سبحانه وتعالى في الوقف، يتضح لنا أن القارىء لابد له من الإلمام بالوقف بصورة تمكنه من التمييز بين أنواع الوقف المختلفة، التام والكافي والحسن والقبيح، وبخاصة الأخير منها حتى يتحاشى الوقف عليه وما يترتب

عليه من الوقوع في بعض المحاذير التي مرت بنا ، هذا بالإضافة إلى اتضاح المعنى وبيانه لمن فهم الوقف والابتداء .

ومن هنا تظهر أهمية الوقف ، لأن من لم يعرفه يخلط بين المعاني المختلفة والأحكام المتغايرة ، كالذي يقف على قوله تعالى : ﴿وَإِن كَانَتْ وَاحِدَةً فَلَهَا النِّصْفُ وَلِأَبَوَيْهِ﴾ (النساء ، الآية ١١) ، أو على قوله تعالى : ﴿ وَاللَّائِي يَئِسْنَ مِنَ الْمَحِيضِ مِن نِّسَائِكُمْ إِنِ ارْتَبْتُمْ فَعِدَّتُهُنَّ ثَلَاثَةُ أَشْهُرٍ وَاللَّائِي لَمْ يَحِضْنَ وَأُولَاتُ الْأَحْمَالِ ﴾ (الطلاق ، الآية ٤) . فالوقف على مثل هذين الموضعين فيه تغيير للمعنى وتبديل للأحكام الشرعية ، إذ يجعل الأبوين يشتركان مع البنت في النصف ، في الآية الأولى ، وهو أمر مخالف لما جاءت من أجله الآية . كما أن الوقف في الآية الثانية ، يجعل عدة أولات الأحمال ثلاثة أشهر مع عدة اللائي يئسن من المحيض واللائي لم يحضن .

فالوقف له أهمية كبرى في إيضاح معاني الآيات ومقاصدها ، وتحقيق ما يرجوه القارىء من تلاوة كتاب الله سبحانه وتعالى . ولذلك جعله الهذلي «حلية التلاوة وزينة القارىء ، وبلاغ التالي ، وفهم المستمع وفخر العالم ، وبه يعرف الفرق بين المعنيين المختلفين والنقيضين المتباينين والحكمين المتغايرين» [٣ ، ص٢٤٩] .

وهذا ما أكده القسطلاني بقوله عن أهمية الوقف والابتداء : «ولا مرية بمعرفتها تظهر معاني التنزيل ، وتعرف مقاصده وتستعد القوة المفكرة للغوص في بحر معانيه على درر فوائده» [٣ ، ص٢٤٩] .

ومن العلماء من يرى أن القارىء لا يستطيع بدونه أداء القراءة التي تعينه على معاني الآيات ، وتعصمه عن الوقوع في المشكلات إذ يقولون : «به يعرف كيف أداء القرآن ، وبه تتعين معاني الآيات ، ويؤمن الاحتراز عن الوقوع في المشكلات» [٢٦ ، جـ٢ ، ص٣٤٢] .

ويؤكد هذا المعنى الإمام السخاوي قائلاً : «ففي معرفة الوقف والابتداء الذي دونه العلماء تبيين معاني القرآن العظيم ، وتعريف مقاصده ، وإظهار فوائده ، وبه يتهيأ الغوص على درره وفوائده» [٢١ ، جـ٢ ، ص٥٥٣] .

فالقارىء لكتاب الله عليه أن يهتم بالوقف والابتداء ، وأن يقف عند المعاني غير المترابطة ، فيفهم ويعي ما يقرأ حتى إذا سمعه مستمع عرف ما ترمي إليه الآيات ، لأن قارىء القرآن علية «أن يتفهم ما يقرأه ، ويشغل قلبه به ، ويتفقد القطع والائتناف ، ويحرص على

أن يُفهم المستمعين في الصلاة وغيرها، وأن يكون وقفه عند كلام مستغن أو شبيه، وأن يكون ابتداؤه حسنًا» [١٧، جـ١، ص٩٧].

ومما يدل على أثره في المعنى اهتمام الصحابة به، وتعلمهم له كما يتعلمون القرآن. فقد قال عبدالله بن عمر رضي الله عنهما: «لقد عشنا برهة من دهرنا، وإن أحدنا ليؤتى الإيمان قبل القرآن، وتنزل السورة على محمد صلى الله عليه وسلم، فنتعلم حلالها وحرامها، وما ينبغي أن يوقف عنده منها، كما تتعلمون أنتم اليوم القرآن، ولقد رأيت اليوم رجالاً، يؤتى أحدهم القرآن قبل الإيمان فيقرأ مابين فاتحته إلى خاتمته، ما يدري ما آمره ولا زاجره، ولا ما ينبغي أن يوقف عنده منه، ، ينثره نثر الدقل» [١٧، جـ١، ص٩٧].

«وفي كلام ابن عمر برهان على أن تعلمه إجماع من الصحابة رضي الله عنهم، وصح بل تواتر عندنا تعلمه والاعتناء به من السلف الصالح كأبي جعفر يزيد بن القعقاع إمام أهل المدينة الذي هو من أعيان التابعين، وصاحبه الإمام نافع بن نعيم وأبي عمرو بن العلاء ويعقوب الحضرمي وعاصم بن أبي النجود وغيرهم من الأئمة» [٢، جـ١، ص٣١٦].

ومما يدل على أهميته، اشتراط «كثير من أئمة الخلف على المجيز أن لا يجيز أحدًا إلا بعد معرفته الوقف والابتداء» [٢، جـ١، ص٣١٧].

و«معرفة الوقف والابتداء تبنى على معرفة معاني القرآن وتفسيره وإعرابه وقراءاته، فقد تقتضي بعض القراءات وقفًا لاتقتضيه القراءة الأخرى» [٢١، جـ٢، ص٤٤ ٦] كالوقف على قوله تعالى: ﴿ إِلَىٰ صِرَٰطِ ٱلْعَزِيزِ ٱلْحَمِيدِ ﴾(إبراهيم، الآية ١). فهذا الوقف تام على قراءة ابن عامر ونافع، لأنهما يقرآن الآية الثانية ﴿ٱللَّهُ ٱلَّذِى لَهُۥ مَا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ﴾(إبراهيم، الآية ٢) برفع لفظ الجلالة على الاستئناف؛ وأما بقية القراء فقراءتهم بالخفض على البدل في ﴿ٱلْعَزِيزِ ٱلْحَمِيدِ ﴾، فليس بوقف في حقهم [١٥، ص ص٢٠٤-٢٠٥].

لهذا يمكن أن نقول إنه لابد من معرفة أصول مذهب الأئمة القراء في الوقف والابتداء، ليعتمد في قراءة كل مذهبه، فنافع كان يراعي محاسن الوقف والابتداء بحسب المعنى كما ورد عنه النص بذلك.

وابن كثير كان يقول: إذا وقفت في القرآن على قوله تعالى: ﴿ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُۥٓ إِلَّا ٱللَّهُ﴾(آل عمران، الآية ٧) وعلى قوله ﴿ وَمَا يُشْعِرُكُمْ ﴾ (الأنعام، الآية ١٠٩) وعلى قوله

﴿إِنَّمَا يُعَلِّمُهُۥ بَشَرٌ﴾النحل، الآية ١٠٣) لم أبال بعدها وقفت أم لم أقف. مما يدل على أنه يقف حيث ينقطع نفسه. غير أن الإمام الصالح أبا الفضل الرازي روى عنه: أنه كان يراعي الوقف على رؤوس الآي، ولا يعتمد في أوساط الآي وقفًا سوى المواضع التي تقدم ذكرها.

أما أبو عمرو فقد كان يتعمد الوقف على رؤوس الآي ويقول: هو أحب إلي. غير أن الخزاعي ذكر عنه أنه كان يطلب حسن الابتداء؛ أما أبو الفضل الرازي، فقد ذكر عنه: أنه يراعي حسن الوقف.

أما عاصم، فقد كان يراعي حسن الابتداء، غير أن الخزاعي ذكر أن عاصمًا والكسائي يطلبان الوقف من حيث يتم الكلام.

وأما حمزة، فقد اتفقت الرواة على أنه كان يقف عند انقطاع النفس، وأرجعوا ذلك إلى ماكان، يقرأ به من التحقيق والمد الطويل، فلا يستطيع القارىء بلوغ وقف التمام ولا الكافي، ولكن ابن الجزري يرجع ذلك إلى كون القرآن عند الإمام حمزة كالسورة الواحدة، فلم يكن يتعمد وقفًا معينًا [٢، جـ ١، ص ص٣٣١-٣٣٢].

فيتضح لنا أن الأئمة القراء رضي الله عنهم لايقفون إلا على رؤوس الآي كما عند أبي عمرو البصري، وأنهم يراعون محاسن الوقف والابتداء كما عند الإمام نافع، أو يطلبون حسن الابتداء، أو الوقف من حيث يتم الكلام إلا الإمام حمزة الذي يقف عند انقطاع النفس، وهذا يرجع إلى التزامه بالقراءة بمرتبة التحقيق. فمعرفة مذاهب القراء والابتداء، تجعل القارىء مدركًا لمذهب شيخه، ملتزمًا به، وهو أمر يعصمه من الوقوع في الخطأ الذي يحدث عند كثيرين من الجهلة لذلك.

وأهم من ذلك معرفة الوقوف التي نسبت للنبي صلى الله عليه وسلم، وإن كانت في بعض الكتب نجدها منسوبة لجبريل عليه السلام، ولافرق بين وقفيهما، لأن جبريل كان يقرأ والرسول صلى الله عله وسلم يتبعه، فكان يقف عند قوله في سورة البقرة ﴿ فَٱسْتَبِقُواْ ٱلْخَيْرَٰتِ ﴾ (البقرة، الآية ١٤٨).

الثاني عند قوله تعالى في سورة البقرة: ﴿ وَمَا تَفْعَلُواْ مِنْ خَيْرٍ يَعْلَمْهُ ٱللَّهُ ﴾ (الآية ١٩٧)

الثالث في آل عمران عند قوله تعالى: ﴿ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُۥٓ إِلَّا ٱللَّهُ ﴾(الآية ٧)

الرابع في المائدة عند قوله تعالى: ﴿فَأَصْبَحَ مِنَ ٱلنَّـٰدِمِينَ﴾ (الآية ٣١)
الخامس في المائدة أيضًا عند قوله تعالى: ﴿ فَٱسْتَبِقُوا۟ ٱلْخَيْرَٰتِ ﴾ (الآية ٤٨)
السادس في المائدة أيضًا عند قوله تعالى: ﴿ مَا لَيْسَ لِى بِحَقٍّ ﴾ (الآية ١١٦)
السابع في يونس عند قوله تعالى: ﴿ أَنْ أَنذِرِ ٱلنَّاسَ ﴾ (الآية ٢)
الثامن في يونس أيضًا عند قوله تعالى: ﴿ قُلْ إِى وَرَبِّىٓ إِنَّهُۥ لَحَقٌّ ﴾ (الآية ٥٣)
التاسع في يوسف عند قوله تعالى: ﴿ قُلْ هَـٰذِهِۦ سَبِيلِىٓ أَدْعُوٓا۟ إِلَى ٱللَّهِ ﴾ (الآية ١٠٨)
العاشر في الرعد عند قوله تعالى: ﴿ كَذَٰلِكَ يَضْرِبُ ٱللَّهُ ٱلْأَمْثَالَ ﴾ (الآية ١٧)
الحادي عشر في النحل عند قوله تعالى: ﴿وَٱلْأَنْعَـٰمَ خَلَقَهَا﴾ (الآية ٥)
الثاني عشر في لقمان عند قوله تعالى: ﴿ يَـٰبُنَىَّ لَا تُشْرِكْ بِٱللَّهِ ﴾ (الآية ١٣)
الثالث عشر في المؤمن (غافر) عند قوله تعالى: ﴿ أَنَّهُمْ أَصْحَـٰبُ ٱلنَّارِ ﴾ (الآية ٦)
الرابع عشر في النازعات عند قوله تعالى: ﴿ ثُمَّ أَدْبَرَ يَسْعَىٰ ﴿٢٢﴾ فَحَشَرَ ﴾ (الآيتان ٢٢-٢٣)
الخامس عشر في القدر عند قوله تعالى: ﴿ خَيْرٌ مِّنْ أَلْفِ شَهْرٍ ﴾ (الآية ٣)
السادس عشر في القدر أيضًا عند قوله تعالى: ﴿ مِّن كُلِّ أَمْرٍ ﴾ (الآية ٤)
السابع عشر في (النصر) عند قوله تعالى: ﴿وَٱسْتَغْفِرْهُ﴾(الآية ٣) [١٥، ص٨]

وتظهر أهميته بجلاء حينما نطلع على اهتمام السابقين به، وكثرة مؤلفاتهم فيه، وتتبعهم لآيات القرآن كلمة كلمة، موضحين مافيها من وقف تام أو كاف أو حسن، وما يترتب على الوقف وعدمه، نجد ذلك عند ابن الأنباري في *إيضاح الوقف والابتداء*، وأبي جعفر النحاس في *القطع والائتناف*، وأبي عمرو في *المكتفى في الوقف والابتداء*، وأبي عبدالله السجاوندي في *علل الوقف* والأشموني أحمد بن عبدالكريم في *منار الهدى في بيان الوقف والابتداء*.

هذا بالإضافة إلى المؤلفات التي لم تطبع وظلت حبيسة خزائن المخطوطات، أو الأبواب التي ذكرت في كتب لم تخصص للوقف، كما في *جمال القراء* للسخاوي و*النشر* لابن الجزري.

وقد تفضل محقق كتاب *المكتفى* لأبي عمرو الداني بذكر ما ألف في الوقف والابتداء منذ بدأ التأليف في هذا الشأن إلى يومنا هذا، فوصل العدد عنده إلى قرابة الثمانين كتابًا.

غير أننا نجد إهمالاً شديدًا في وقتنا هذا لدراسة هذا الفن، مما أدى إلى الوقوع في الخطأ الشنيع الذي يقع فيه الكثيرون ممن يقرأون كتاب الله أو يتلونه. لهذا لابد من الاهتمام بالوقف والابتداء ومعرفتهما، لا أقول بالتأليف كما كان لدى السابقين، وإنما بالدراسة التي تعصمنا من الوقوع في الوقف الخاطىء الذي يجعل صاحبه إن لم يكن آثمًا فقريب منه، مما يجعلنا نعرف معاني الآيات فنقف وقفًا يحقق لنا المقصود، وبالتالي تصبح قراءتنا ذات فائدة عظيمة تعود علينا بالنفع العميم.

فالوقف والابتداء لهما أثرهما الكبير في المعنى، ومن لم يعرفهما وما يترتب عليهما، يقع في خلط للمعاني كما مر بنا في أقسام الوقف عامة، وفي القبيح بخاصة. وإحالة للمعنى إلى معنى آخر. فالذي يقرأ قوله تعالى: ﴿ ٱتَّبِعُواْ مَن لَّا يَسۡـَٔلُكُمۡ أَجۡرٗا وَهُم مُّهۡتَدُونَ وَمَالِيَ ﴾ ويقف هنا، ثم يبتدىء: ﴿ لَآ أَعۡبُدُ ﴾ «فهذا وما ماثله قبيح في الابتداء لما فيه من سوء الأدب مع الله تبارك وتعالى وإحالة المعنى إلى معنى آخر لايمكن التفوه به مطلقًا» [١٤، ص٣٩٧].

وكذلك لو وصل في قوله تعالى: ﴿وَجَعَلَ كَلِمَةَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ ٱلسُّفۡلَىٰۗ وَكَلِمَةُ ٱللَّهِ هِيَ ٱلۡعُلۡيَاۗ﴾التوبة، الآية ٤٠) «فيه دلالة على أن كلمة الله كانت السفلى فصارت عليا، وليس كذلك» [١٥، ص١٦٥]. لذلك يتعين على القارىء أن يقف عند كلمة «السفلى» ليستأنف من قوله تعالى ﴿ وَكَلِمَةُ ٱللَّهِ هِيَ ٱلۡعُلۡيَاۗ ﴾حتي لاتختلط المعاني.

وشبيه بهذا قوله تعالى: ﴿ وَنَجۡعَلُ لَكُمَا سُلۡطَٰنٗا فَلَا يَصِلُونَ إِلَيۡكُمَاۚ بِـَٔايَٰتِنَآ ﴾ (القصص، الآية ٣٥)، وهذا الوقف يجعل الخبر قوله تعالى: ﴿ أَنتُمَا وَمَنِ ٱتَّبَعَكُمَا ٱلۡغَٰلِبُونَ ﴾ (القصص الآية ٣٥). ولكن إضافة الغلبة إلى الآيات أولى من إضافة عدم الوصول إليها، لأن المراد بالآيات العصا وصفاتها وقد غلبوا بهاالسحرة، فيكون الوقف على ﴿ إِلَيۡكُمَاۚ ﴾ من قوله ﴿ فَلَا يَصِلُونَ إِلَيۡكُمَاۚ ﴾ القصص، الآية ٣٥)، ويبتدىء القارىء ﴿ بِـَٔايَٰتِنَآ أَنتُمَا وَمَنِ ٱتَّبَعَكُمَا ٱلۡغَٰلِبُونَ﴾ (القصص، الآية ٣٥)، فيكون قسمًا معناه «وحق آياتنا لتغلبن.»

وهناك أمثلة كثيرة لتغيير المعنى، يستحيل حصرها، لأنها تحدث نتيجة الخطأ في الوقف، لذلك سنكتفي بذكر نماذج لها. كالوقف على قوله تعالى: ﴿ جَنَّٰتٌ تَجۡرِي ﴾ في أي آية من آيات القرآن، لما فيه من الفصل بين الفعل وفاعله، إذ الفاعل الأنهار فهي التي تجري.
وأما الوقف على قوله: ﴿ جَنَّٰتٌ تَجۡرِي ﴾، فربما تبادر إلى ذهن من لم يكن على معرفة، أن

هناك جنات تجري. أو الوقف على قوله تعالى: ﴿وَتَرَكْنَا يُوسُفَ عِندَ مَتَاعِنَا فَأَكَلَهُ﴾ (يوسف، الآية ١٧)، فكأن يوسف عليه السلام أكل المتاع، وهو الفاعل، مع أن الفاعل في الآية هو الذئب، ﴿فَأَكَلَهُ الذِّئْبُ﴾ لكن الوقف غير المعنى وحوله إلى شيء آخر.

أو الوقف على قوله تعالى: ﴿تَبَّتْ يَدَا أَبِي﴾ (المسد، الآية ١). ألم يكن هذا دعاء على القارىء نفسه والعياذ بالله وما ذاك إلا نتيجة للوقف الخاطىء! الذي قد لايقصده القارىء، ولكن الجهل يوقعه في هذا.

وكذلك من تجاوز الوقف على قوله تعالى: ﴿يُدْخِلُ مَن يَشَاءُ فِي رَحْمَتِهِ﴾ (الإنسان، الآية ٣١)، ووقف عند قوله تعالي: ﴿يُدْخِلُ مَن يَشَاءُ فِي رَحْمَتِهِ وَالظَّالِمِينَ﴾ لأنه لايجوز أن يكون «والظالمين» معطوفًا على «مَن» غير أنها منصوبة بفعل تقديره، وعذب الظالمين.

أو الوقف على قوله تعالى: ﴿قُلْ إِنَّمَا أَعِظُكُم بِوَاحِدَةٍ أَن تَقُومُوا لِلَّهِ مَثْنَىٰ وَفُرَادَىٰ ثُمَّ تَتَفَكَّرُوا مَا بِصَاحِبِكُم﴾ (سبأ، الآية ٤٦). فالوقف التام عند أبي حاتم عند قوله تعالى: ﴿ثُمَّ تَتَفَكَّرُوا﴾ ثم يستأنف القارىء: ﴿مَا بِصَاحِبِكُم مِّن جِنَّةٍ﴾ على أن «ما» نافية. لكن الوقف على ﴿مَا بِصَاحِبِكُم﴾ جعل «ما» موصولة بمعنى الذي، وهذا يؤدي إلى معنى فاسد غير مراد من الآية التي جاءت لتنفي عن الرسول صلى الله عليه وسلم الجنة، لأن «إثبات ذلك لايصح أن يتصف به من كان أرجح قريش عقلاً، وأثبتهم ذهنًا، وأصدقهم قولاً، وأنزههم نفسًا، ومن ظهر على يديه هذا القرآن المعجز، فيعلمون بالفكرة أن نسبته للجنون لايمكن، ولايذهب إلى ذلك عاقل، وأنَ من نسبه إلى ذلك فهو مغتر كاذب» [٢٧، جـ٧، ص٢٩١].

فالقارىء «مأمور عند العلماء بإحسان الوقف والابتداء حفاظًا على النظم الذي أعجز البلغاء تسويره وتفصيله ﴿بَلْ كَذَّبُوا بِمَا لَمْ يُحِيطُوا بِعِلْمِهِ وَلَمَّا يَأْتِهِمْ تَأْوِيلُهُ﴾. فبإحسان الوقف تتبدى للسامع فوائده الوافرة، ومعانيه الفائقة، وتتجلى للمنتجع مقاصده الباهرة، ومناحيه الرائقة... وإذا استقبح من القارىء اللحن في شعر ينشده، أو كلام يردده، فاستقباحه، واستفحاشه عليه في كتاب الله تعالى أولى، وهو بالتوبيخ فيه، والمقت عليه أحق وأحرى.

أليس من الخطأ العظيم أن يقرأ كتاب الله تعالى، فيقطع القطع يفسد به المعنى، فيتولى تغيير الذكر الحكيم وبئس ماتولى [٢٨، ص ص ص٢٠-٢٢].

فالوقف والابتداء أمران مهمان، ولذلك اهتم بهما أئمة القراء «وجعلوا الوقف منبهًا على المعنى، ومفصلاً بعضه عن بعض، وبذلك تلذ التلاوة، ويحصل الفهم والدراية، ويتضح منهاج الهداية» [٢١، جـ٢، ص٥٥٤].

ومراعاة الوقف والابتداء عند القراء أكبر معين على التدبر، ولكن معرفتهما متوقفة على معرفة التفسير والإعراب، فحسب أوجه التفسير أو أوجه الإعراب يختلف الوقف، ثم إذا تبصر المجود بهما وأتقن الوقوف فإنه يبرز المعاني، ويُجلي عن محاسنها [٢٩، ص١٣٥].

هناك أمر آخر له ارتباط وثيق بالوقف والابتداء، ألا وهو أول الأجزاء والأحزاب والأرباع في المصحف، فالقارىء غالبًا مايكون قطعه على نهاية جزء أو حزب أو ربع، غير أن أوائل بعض هذه الأجزاء والأحزاب والأرباع تجدها مرتبطة بما قبلها ارتباطًا وثيقًا، يمنع القطع عندها أو الابتداء منها، لأنها إما في منتصف قصة أو موضوع متصل بعضه ببعض.

لذا لابد من الحديث عن بدايات هذه الأجزاء والأحزاب والأرباع التي وضعت في المصحف اجتهادًا من العلماء الخيار رضي الله عنهم لعلة لم نقف عليها، فهي «اجتهادية لاتوقيفية، وليس فيها خبر صحيح من حديث نبوي ولا أثر صريح عن صحابي أو تابعي، وإنما هي من قبيل الاجتهاد، الذي يقال فيه إن عدم المراد لايمنع الإيراد» [١٤، ص٣٨٩]. أما الذي ورد بنص شرعي صحيح فهو تجزئة القرآن إلى أحزاب، ولايعني الحزب هنا نصف الجزء، وإنما يعني الطائفة أو المقدار الذي يقرؤه القارىء في يومه، نجد ذلك في حديث أوس بن حذيفة قال: «قدمنا على رسول الله صلى الله عليه وسلم في وفد ثقيف، فنزلت الأحلاف على المغيرة بن شعبة، وأنزل رسول الله صلى الله عليه وسلم بني مالك في قبة له - قال مسدد: وكان في الوفد الذين قدموا على رسول الله صلى الله عليه من ثقيف - فكان يأتينا بعد العشاء، فيحدثنا قائمًا حتى ليراوح بين رجليه من طول القيام، وكان أكثر مايحدثنا، ما لقي من قومه قريش ثم يقول: «لاسواء، كنا مستضعفين مستذلين» قال مسدد بمكة - فلما خرجنا إلى المدينة: كانت سجال الحرب بيننا وبينهم، ندال عليهم ويدالون علينا، فلما كانت ليلة أبطأ من الوقت الذي كان يأتينا فيه فقلنا أبطأت علينا الليلة، فقال: إنه طرأ علي حزبي من القرآن، فكرهت أن أجيء حتى أتمه، قال أوس: وسألت

أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم كيف تحزبون القرآن؟ قالوا: ثلاث وخمس وسبع وتسع وإحدى عشرة وثلاث عشرة وحزب المفصل وحده» [٣٠، جـ٢ ص ص ٤٧٤-٤٧٥]، فالثلاث سور: البقرة وآل عمران والنساء، والخمس سور: المائدة والأنعام والأعرف والأنفال والتوبة؛ والسبع سور: يونس وهود ويوسف والرعد وإبراهيم والحجر والنحل؛ والتسع سور: الإسراء والكهف ومريم وطه والأنبياء والحج والمؤمنون والنور، والفرقان؛ والإحدى عشرة: الشعراء والنمل والقصص والعنكبوت والروم ولقمان والسجدة والأحزاب وسبأ وفاطر ويس؛ والثلاث عشرة: الصافات وص والزمر وغافر وفصلت والشورى والزخرف والدخان والجاثية والأحقاف ومحمد صلى الله عليه وسلم والفتح والحجرات؛ وحزب المفصل: يبدأ من سورة ق إلى آخر القرآن.

ومن الملاحظ هنا أن الأحزاب تبتدىء بأول سورة وتنتهي بنهاية سورة، فليس هناك قطع للمعاني كما سنراه في الأجزاء والأحزاب المصطلح عليها والتي عليها عمل الأمة، فنجد في كثير من مواضع ابتداء الأجزاء أو الأحزاب «يقصر عن إبلاغ المستمع معنى بينًا تامًا لتعلق معنى الآيات بما تقدمها من سياقها الذي فصلت عنه أو بدىء به.» وهذا قطع أو نقص للمعنى الذي اشتمل عليه التنزيل في موضوع واحد مترابط، فقطعه يؤدي إلى تشتيت ذهن القارىء أو المستمع، وهو تحكم في نصوص القرآن دون دليل أو مسوغ. ومن الأمثلة على ذلك أول الجزء الخامس في سورة النساء، وهو قوله تعالى: ﴿ وَٱلْمُحْصَنَٰتُ مِنَ ٱلنِّسَآءِ ﴾ الآية ٢٤)، فالمحصنات معطوف على ﴿أُمَّهَٰتُكُمْ﴾في قوله تعالى: ﴿ حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ أُمَّهَٰتُكُمْ ﴾ الآية ٢٣ قبلها. فكيف يكون هذا بداية جزء، يقطع القارىء قبلها، ويبتدىء المستأنف منها؟ وهو موضوع واحد متعلق بالمحرمات، فلو ابتدأ القارىء من قوله تعالى: ﴿ وَالْمُحْصَنَاتُ مِنَ النِّسَاءِ ﴾ فماذا يُفهم منه؟ خاصة إذا كان ذهن القارىء أو المستمع خاليًا من فهم لما قبله.

ألم يكن من الأفضل أن يكون أول الجزء إما من قوله تعالى: ﴿ وَلَا تَنكِحُوا۟ مَا نَكَحَ ءَابَآؤُكُم مِّنَ ٱلنِّسَآءِ ﴾(النساء، الآية ٢٢)، وهي بداية بنهي ولم يكن مرتبطًا بما قبله ارتباطًا يمنع الانفصال، وإن كان القرآن كله متصلاً اتصالاً وثيقًا. أو يكون أول الجزء عند قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَا تَأْكُلُوٓا۟ أَمْوَٰلَكُم بَيْنَكُم بِٱلْبَٰطِلِ ﴾(النساء، الآية ٢٩). وهو استئناف طيب، أفضل من أن يكون من ﴿ وَٱلْمُحْصَنَٰتُ مِنَ ٱلنِّسَآءِ ﴾ .

ومثال آخر وهو ابتداء الجزء الثامن في سورة الأنعام عند قوله تعالى : ﴿ وَلَوْ أَنَّنَا نَزَّلْنَا إِلَيْهِمُ ٱلْمَلَٰٓئِكَةَ ﴾(الأنعام، الآية ١١١). ألم يكن هذا داخلاً في الرد على المشركين الذين أقسموا بالله جهد أيمانهم لئن جاءتهم آية ليؤمنن بها؟ فأجابهم سبحانه بأنه لو أجابهم إلى كل مايطلبون ونزل إليهم الملائكة وجعل الموتى يكلمونهم بما رأوا وحشر عليهم كل شيء قبلا ماكانوا ليؤمنوا؟ فلم الفصل بين هذا القسم وجوابه التوضيحي؟ وجعل الآية ١١٠ آخر الجزء، والآية ١١١ أول الجزء؟ وما الذي يمنع من جعل قوله تعالى : ﴿ ٱتَّبِعْ مَآ أُوحِىَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ ۖ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ۖ ﴾ ، الآية ١٠٦ ، بداية الجزء وهو استئناف جميل جداً؟

ومثال آخر وهو بداية الجزء التاسع عند قوله تعالى : ﴿ قَالَ ٱلْمَلَأُ ٱلَّذِينَ ٱسْتَكْبَرُوا۟ مِن قَوْمِهِۦ لَنُخْرِجَنَّكَ يَٰشُعَيْبُ ﴾(الأعرف، الآية ٨٨)، وقصة شعيب بدأت من الآية ٨٥، فلماذا قطعها، وجعل بداية الجزء بعد ثلاث آيات من بدايتها؟ ألم يكن من الأفضل والأحسن أن يكون البدء للجزء من أول قصة شعيب عند الآية ٨٥ أو بعد نهايتها عند الآية ٩٣ : ﴿ فَتَوَلَّىٰ عَنْهُمْ وَقَالَ يَٰقَوْمِ لَقَدْ أَبْلَغْتُكُمْ رِسَٰلَٰتِ رَبِّى وَنَصَحْتُ لَكُمْ ۖ فَكَيْفَ ءَاسَىٰ عَلَىٰ قَوْمٍ كَٰفِرِينَ ﴾ ثم يبدأ الجزء بقوله تعالى : ﴿ وَمَآ أَرْسَلْنَا فِى قَرْيَةٍ مِّن نَّبِىٍّ ﴾ (الأعراف ، الآية ٩٤). فلماذا تجزئة القصة وتقطيعها وجعل جزء منها في جزء وجزء ثان في جزء آخر؟

ويلحق بهذا الفصل الذي مثلنا له من وجوه الفصل بين المعاني المترابطة، بداية الجزء السادس عشر في سورة الكهف عند قوله تعالى : ﴿ قَالَ أَلَمْ أَقُل لَّكَ إِنَّكَ لَن تَسْتَطِيعَ مَعِىَ صَبْرًا ﴾ (الكهف، الآية ٧٥). فلماذا البداية من هذه الآية وهي في منتصف الحوار بين موسى والعبد الصالح؟ ولماذا لايكون الجزء من بداية قصة موسى : ﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَىٰ لِفَتَىٰهُ﴾ (الكهف، الآية ٦٠). وما المانع من أن يبدأ الجزء من بداية قصة ذي القرنين ﴿ وَيَسْـَٔلُونَكَ عَن ذِى ٱلْقَرْنَيْنِ ﴾ (الكهف، الآية ٨٣).

وهكذا في كثير من المواضع كبداية الجزء السابع والعشرين : ﴿ قَالَ فَمَا خَطْبُكُمْ أَيُّهَا ٱلْمُرْسَلُونَ ﴾ الذاريات، الآية ٣١)، وهو في منتصف الحوار بين إبراهيم وضيفه المكرمين، ما الذي يمنع من جعل بداية الجزء من قوله تعالى : ﴿ هَلْ أَتَىٰكَ حَدِيثُ ضَيْفِ إِبْرَٰهِيمَ ٱلْمُكْرَمِينَ ﴾(الذاريات، الآية ٢٤)؟ وهذا قليل من كثير، يبين أن كثيراً من بدايات الأجزاء والأحزاب والأرباع فيه تشتيت لذهن القارىء بفصل ماهو متصل وقطع ماهو مرتبط مع بعضه البعض.

والسؤال الذي ينشأ تلقائيًا، مَن الذي استحدث هذا التقسيم لهذه الأجزاء والأحزاب والأرباع؟ فقد وقفنا على تخريب القرآن إلى سبعة أحزاب، وأنه قائم على أثر صحيح، لكن تقسيم القرآن إلى أجزاء وأحزاب وأرباع فقد ذكره السخاوي في *جمال القراء وإكمال الإقراء* تحت عنوان (ذكر أجزاء ستين) حيث قال: «قال أبو عمرو الداني رحمه الله: وهذه الأجزاء أخذتها عن غير واحد من شيوخنا وقرأت عليهم بها» [٢١، جـ١، ص١٤٢]. وتقسيم الداني هذا هو المعمول به في المصاحف الآن غالبًا، غير أن الداني رحمه الله لم يبين لنا واحدًا من شيوخه الذين أخذ عنهم هذا التقسيم، ونحن بهذا لانريد أن نخطىء أبا عمرو الداني أو نستدرك عليه، ومن نحن؟ حتى نعترض على هؤلاء الخيار الذين أفنوا عمرهم في خدمة كتاب الله وتركوا لنا ذخيرة نسترشد بها كلما ألمت بنا حاجة، ولكن مع كل هذا، فإن الوقوف عند هذه الأجزاء التي مثلنا بها، أو أشرنا إليها فيه قطع لشيء مترابط، لايفهم إلا إذا تجاوزنا بعض تلك الوقوف التي اصطلح عليها، إما إلي ما بعدها بقليل، أو قبلها بقليل، حتى يكون الائتناف أو الابتداء مستقلا غير مرتبط بما قبله أو بعده ارتباطًا يؤثر على فهم المعنى، كبداية الجزء السادس عشر: ﴿ قَالَ أَلَمْ أَقُل لَّكَ ﴾ (الكهف، الآية ٧٥) إما أن يقدم فيبدأ من قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ مُوسَىٰ لِفَتَاهُ﴾ (الكهف، الآية ٦٠) أو يؤخر فيبدأ من قوله تعالى: ﴿ وَيَسْأَلُونَكَ عَن ذِي الْقَرْنَيْنِ ﴾ (الكهف، الآية ٨٣).

وهذا التقسيم الذي ذكره الداني ووصل به إلى ستين جزءًا مقصود بالجزء هنا الحزب، إذ القرآن مقسم إلى ثلاثين جزءًا، وكل جزء إلى حزبين ففيه ستون حزبًا، وكل حزب فيه أربعة أرباع، فالقرآن فيه مائتان وأربعون ربعًا، وهذا ما عليه المصحف المتداول المطبوع برواية حفص عن عاصم. فأقل مقدار فيه الربع.

وأما المصحف المطبوع برواية أبي عمر الدوري عن أبي عمرو البصري، والمصحف المطبوع برواية ورش عن نافع المدني، فالعمل فيهما على نظام «الثمن» وهو نصف الربع، فأقل مقدار فيهما الثمن، والمصحف فيه أربعمائة وثمانون ثمنا. فالقرآن فيه ثلاثون جزءًا كل جزء فيه حزبان، كل حزب فيه أربعة أرباع، كل ربع فيه ثمنان فيصير (٣٠×٢×٤×٢=٤٨٠ ثمنًا) في القرآن.

ومما يدل على أن هذا التقسيم للمصحف على الأجزاء والأحزاب والأرباع وغيرها

ليس أمرًا توفيقيًا ولا من الصحابة، وإنما اجتهاد من العلماء الخيار تسهيلاً وتيسيرًا للتالين لكتاب الله، ما ورد عن الحماني أنه قال: جمع الحجاج الحفاظ والقراء وكنت فيهم، فقال: أخبروني عن القرآن كله. كم هو من حرف؟ فجعلنا نحسب حتى أجمعوا أن القرآن كله ثلاثمائة ألف حرف، وأربعون ألف حرف وسبعمائة حرف وأربعون حرفًا، حتى قال: أخبروني بأثلاثه وعن أرباعه، فعملنا ذلك في أربعة أشهر، وكان الحجاج يقرأه في كل ليلة [٢١، جـ١، ص ص١٢٦-١٢٧].

وما قاله أبو الحسن أحمد بن جعفر المعروف بابن المنادى: «وقد قُسم القرآن العزيز على مائة وخمسين جزءًا، عمل ذلك بعض أهل البصرة» [٢١، جـ١، ص١٦٢).

وما فعله عمرو بن عبيد للمنصور حينما قال: «إني أريد أن أحفظ القرآن، ففي كم تقول إني أحفظه؟ قال: إذا يسره الله عز وجل ففي سنة. فقال: إني أحب أن أجزىء ذلك على نفسي أجزاء لاتزيد ولاتنقص، أحفظ منها كل يوم جزءًا، لاأخل به يومًا واحدًا. . . فقال عمرو: أتحب أن أصنع ذلك؟ قال نعم. فقسم القرآن على ذلك، وكتبها مصاحف، وجعل كل اثني عشر من تلك الأجزاء جزءًا واحدًا فصارت ثلاثين جزءًا. . . . قال أبو العيناء: وبلغني أن المنصور حفظ بهذه الأجزاء القرآن، وعلم ابنه المهدي بها القرآن. قال أبو العيناء: وبها حفظت القرآن وعلمت بها جماعة من أهلي فحفظوا بها القرآن، وهي مباركة» [٢١، جـ١، ص١٦٣]، ويقال إن أول من نقط المصاحف وخمسها وعشرها نصر بن عاصم [٤، جـ٢، ص٣٣٦).

فتقسيم المصحف إلى أقسام وأجزاء وأرباع وأحزاب أمر اجتهادي نهض به خيار الأئمة من العلماء الأجلاء الذين انطلقت هممهم نحو كتاب الله فاحصة باحثة عن أجزائه وأحزابه وأرباعه، كلماته وحروفه، مكيه ومدنيه، ليليه ونهاريه، حضره وسفره، وأسباب نزول آياته، فلم يتركوا أمرًا يتعلق به إلا بحثوه ودونوه بما عندهم من وسائل، لكن هذا لايمنع من أن نقول ما يفتح الله به علينا من شرح أو توضيح أو بيان لبعض القضايا التي تظهر لنا، ولم يكن فيها نص شرعي يمنعنا من ذلك. علمًا بأن ما نقول به ما هو إلا قراءة متأنية لما قدموه لنا وذكروه في كتبهم التي ما زالت تحتاج منا إلى قراءة وفهم متجدد يوميًا حتى نتمكن من الإفادة منها.

لا يقصد من هذا أن نغير من هذا الوضع الذي استقر عليه العمل في المصاحف،

لأن التغيير في مثل هذه القضايا، وبخاصة في أمر يتعلق بكتاب الله، لا يتم إلا بإجماع من الأمة وبلجان تختار بدقة متناهية من أولي الفضل والدراية، والورع والتقوى، وفتح المجال في مثل هذا الشأن العظيم عواقبه وخيمة، إضافة إلى أنه لن يقبل وسيكون وبالاً على صاحبه.

أما ما نقوله هنا، فهو مجرد إشارات يسترشد بها من يتلو كتاب الله، بمعنى أنه ليس ملزمًا أن يقطع قراءته عند قوله تعالى: ﴿ إِنَّ اللَّهَ كَانَ غَفُورًا رَّحِيمًا ﴾(النساء، الآية ٢٣) إن أراد القطع عند نهاية الجزء الرابع، بل يمكن أن يتجاوز ذلك ويقطع عند الآية ٢٨ عند قوله تعالى: ﴿ وَخُلِقَ الْإِنسَانُ ضَعِيفًا ﴾ليكمل المعنى ويكون الاستئناف أو الابتداء في موضع مستقل.

وكذلك الحال في نهاية الجزء الخامس عشر عند الآية ٧٤ من سورة الكهف، يمكن تجاوز ذلك إلى نهاية الآية ٨٢ من السورة نفسها، ليكون الابتداء بعد ذلك من قصة ذي لقرنين، أو يقطع قبلها عند الآية ٦٠ ليكون الاستئناف بعد ذلك من قصة موسى والرجل لصالح. وشبيه بهذا نهاية الجزء السادس والعشرين في سورة الذاريات عند الآية ٣٠، يكن للقارىء أن يقف عند الآية ٢٣، حتى يكون الابتداء من قصة إبراهيم مع ضيفه لمكرمين. والله من وراء القصد وهو الهادي إلى سبيل الرشد.

الخلاصة

خلصت الدراسة إلى نتائج أهمها:

١ - أن الوقف والابتداء لهما أثرهما العظيم في بيان المعنى وظهوره، وإهمالهما ؤدي إلى فساد المعنى.

٢ - لم تقل الدراسة بكفر من أخطأ في الوقف أو الابتداء، كما قال بذلك بعض لتشددين، لأن تكفير المؤمن من أعظم الذنوب ما لم يقم دليل على ذلك، ولم تقبل عمل ن أخطأ في الوقف والابتداء، وإنما نبهت إلى أهمية معرفتهما والالتزام بهما حتى تفيد قراءة القارىء والمستمع ويتضح المعنى.

٣ - نبهت إلى أن الوقف يتسامح فيه أكثر من الابتداء، لأن الوقف يكون اضطرارًا

لقطع نفس أو غيره، أما الابتداء فهو اختيار، لذلك لابد من أن يكون من موضع إفادة واستئناف.

٤ - تحديد الأجزاء والأحزاب والأرباع في المصحف لم يكن بتوقيف، إنما اجتهاد من خيار الأمة وسلفها الصالح، خدمة لكتاب الله، وتسهيلاً لمهمة القراء التالين لكتاب الله. لذلك رأت الدراسة أنه يمكن أن تتحول تلك التحديدات إلى بعض المواضع التي تكون استئنافًا لا ارتباط فيه، كبداية قصة أو موضوع مستأنف، إذ القطع في منتصف القصة وما يماثلها يذهب بوحدة الموضوع.

وصلى الله وسلم وبارك على المبعوث رحمةً للعالمين محمد بن عبدالله وعلى آله وصحبه وذريته وآل بيته الطيبين الطاهرين ومن اهتدى بهديه إلى يوم الدين.

المراجع

[١] *القرآن الكريم*.

[٢] ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير محمد بن محمد. *النشر في القراءات العشر*. تحقيق وتعليق محمد سالم محيسن. القاهرة: مكتبة القاهرة، د. ت.

[٣] القسطلاني، شهاب الدين. *لطائف الإشارات لفنون القراءات*. تحقيق وتعليق الشيخ عامر السيد عثمان وعبد الصبور شاهين. القاهرة: المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، ١٣٩٢هـ/ ١٩٧٢م.

[٤] ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير محمد بن محمد. *غاية النهاية في طبقات القراء*. عني بنشره ج. برجستراسر. ط٣. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م.

[٥] *ديوان الطرماح*. تحقيق عزت حسن. وزارة الثقافة، ١٩٦٨م.

[٦] الجوهري، إسماعيل بن حماد. *الصحاح*. تحقيق أحمد عبدالغفور عطار. القاهرة: دار الكتاب العربي.

[٧] الزمخشري، جار الله. *أساس البلاغة*. تحقيق عبدالرحيم محمود. بيروت: دار المعرفة، د. ت.

[٨] ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي. *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر، د. ت.

[٩] ابن قدامة، عبدالله بن أحمد. *المغني*. تحقيق عبدالله التركي. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[١٠] الدسوقي، محمد بن عرفة. *حاشية الدسوقي على الشرح الكبير*. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي، د. ت.

[١١] الصبان، محمد بن علي. *حاشية الصبان على شرح على بن محمد الأشموني لألفية ابن مالك*. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، د. ت.

[١٢] السيوطي، أبو الفضل عبدالرحمن جلال الدين. *الأشباه والنظائر*. ط١. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م.

[١٣] الأنصاري، أبو يحيى زكريا. *المقصد لتلخيص مافي المرشد في الوقف والابتداء*. [على هامش *منار الهدى*]. ط٢. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، ١٣٩٣هـ/ ١٩٧٣م.

[١٤] المرصفي، عبدالفتاح السيد عجمي. *هداية القارىء إلى تجويد كلام الباريء*. ط١. طبع على نفقة الشيخ علي بن عوض بن لادن، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م.

[١٥] الأشموني، أحمد بن محمد بن عبدالكريم. *منار الهدى في بيان الوقف والابتداء*. ط٢. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، ١٣٩٣هـ/ ١٩٧٣م.

[١٦] الأنباري، أبو بكر محمد بن القاسم بن بشار. *إيضاح الوقف والابتداء في كتاب الله عزوجل*. تحقيق محيي الدين عبدالرحمن رمضان. دمشق: مجمع اللغة العربية، ١٣٩٠هـ/ ١٩٧١م.

[١٧] النحاس، أبو جعفر. *كتاب القطع والائتناف*. تحقيق أحمد خطاب العمر. ط١. بغداد: مطبعة العاني، ١٣٩٨هـ/ ١٩٧٨م.

[١٨] الداني، أبو عمرو عثمان بن سعيد. *المكتفى في الوقف والابتداء*. تحقيق يوسف المرعشلي. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.

[١٩] السجاوندي، أبو عبدالله محمد بن طيفور. *علل الوقوف*. تحقيق محمد بن عبدالله العيدي. ط١. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤١٥هـ/ ١٩٩٤م.

[٢٠] الماتريدي، أبو منصور محمد بن محمد بن محمود. *الوقوف المفروضة*. مخطوط في قسم المخطوطات، مكتبة جامعة الملك سعود برقم ٢٨٦١ ف ٦٨٧/ ٧.

[٢١] السخاوي، علم الدين علي بن محمد. *جمال القراء وكمال الإقراء*. تحقيق علي حسين البواب. ط١. مكة المكرمة: مكتبة التراث، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٧م.

[٢٢] ابن الجزري، شمس الدين أبو الخير محمد بن محمد. *التمهيد في علم التجويد*. تحقيق غانم قدوري حمد. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٦م.

[٢٣] ابن كثير، إسماعيل الحافظ عماد الدين. *تفسير القرآن العظيم*. بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٣/ ١٩٨٣م.

[٢٤] البخاري، الإمام محمد بن إسماعيل. *صحيح البخاري*. شرح وتحقيق قاسم الشماعي الرفاعي. ط١. بيروت: دار العلم، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.

[٢٥] ابن مجاهد، أحمد بن موسى بن العباس أبو بكر. *السبعة في القراءات*. تحقيق شوقي ضيف. القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٢م.

[٢٦] الزركشي، بدر الدين محمد بن عبدالله. *البرهان في علوم القرآن*. تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم. ط١. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي، ١٣٧٦هـ/ ١٩٥٧م

[٢٧] أبو حيان، محمد بن يوسف. *تفسير البحر المحيط*. ط٢. بيروت: دار الفكر ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[٢٨] ابن الطحان، عبدالعزيز علي بن محمد أبو الأصبغ؛ *نظام الأداء في الوقف والابتداء*. الرياض: مكتبة المعارف، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٥م.

[٢٩] القارىء، عبدالعزيز بن عبدالفتاح. *سنن القراء ومناهج المجودين*. ط١. المدينة المنورة: مكتبة الدار، ١٤١٤هـ.

[٣٠] ابن الأثير الجزري، المبارك بن محمد أبو السعادات. *جامع الأصول في أحاديث الرسول*. ط١. تحقيق عبدالقادر الأرناؤط. د. م.: دار البيان، ١٣٨٩هـ/ ١٩٦٩م.

Stopping or Pausing during Quranic Recitation and Its Impact on Meaning

Sir El-Khatim El-Hassan Omer
Assistant Professor, Department of Islamic Studies, College of Education
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The issue of stopping or pausing while reciting the Holy Quran is considered one of the most influential issues that affect and clarify the meaning of the verses. This study aims at explaining that effect and in doing so the study has defined pausing or stopping, clarified its various ramifications, stated its regulations and its impact on meaning as well as its lawful religious stipulations. It is well known that anyone reciting the Holy Quran cannot avoid pausing or stopping at each one of its thirty parts (*ajza*) and at half of each part (*hizb*) and at the quarter (*rubᶜ*). Consequently, this study has investigated this stopping or pausing and its origin. Besides, it has answered the question of whether or not it should be adhered to. This study is concluded with a few results which were reached after reseaching deeply into this issue.

مجلة جامعة الملك سعود، م٩، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٥١-١٨٤ (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).

القيم وطرق تدريسها في الدراسات الاجتماعية

عبدالرحمن بن محمد الشعوان

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث . تهدف المقالة إلى تأكيد أهمية تعليم وتعلم القيم في الدراسات الاجتماعية، وإلى توضيح معناها، والتعرف على أنواعها، واقتراح بعض الأساليب المناسبة لتدريسها. ولتحقيق هدف المقالة، قام الكاتب باستعراض الأدبيات ذات الصلة بموضوع المقالة، كما اقترح بعض الطرق المناسبة لتدريس القيم وقام بما يلي :

● عرف الكاتب القيم بأنها مفاهيم أو مقاييس أو معايير تجريدية، ضمنية كانت أم صريحة، تستخدم للحكم على شيء بأنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه وتوجه سلوك الفرد لما هو مرغوب فيه من قبل مجتمعه.

● وضح الكاتب الفرق بين القيم والاتجاهات على اعتبار أن الأولى تتكون ببطء وهي أكثر تجريدًا أو ثباتًا من الاتجاهات، كما أن القيم تشير إلى غاية نهائية للمجتمع وليست وسائل فردية للغايات كالاتجاهات.

● استعرض الكاتب أنواع القيم وبيّن أنها يمكن أن تصنف حسب ستة أبعاد هي : بعد المحتوى، وبعد المقصد، وبعد الشدة، وبعد العمومية، وبعد الوضوح، وبعد الدوام. كما تم التأكيد على أهمية القيم في الدراسات الاجتماعية لما لها من صلة وثيقة بالجانب الوجداني الذي يعتبر ركيزة أساسية لغرس قيم المجتمع في نفوس التلاميذ، والتي تعتبر من أهم المخرجات التعليمية التي ينشد تحقيقها أي مجتمع من المجتمعات.

● عرض الكاتب أربع طرق لتدريس القيم هي : غرس القيم، وتوضيح القيم، والمحاكمة الأخلاقية العقلية، وتحليل القيم، واستشهد ببعض الأمثلة لتوضيح هذه الطرق.

مقدمة

تعتبر القيم من أهم الدعامات الأساسية التي يقوم عليها أي مجتمع، كما أنها تمثل أهدافًا ينشد تحقيقها لأنها تعتبر من مقومات التقدم والتطور لما لها من مكانة جوهرية في الحياة الاجتماعية في جميع مجالات النشاط البشري.

ويقع على عاتق الدراسات الاجتماعية دور كبير لتعزيز القيم المرغوبة وتطويرها في المجتمع، وذلك لما لهذه الدراسات من دور حيوي في تنمية القيم. وقد أكد بانكز وكلق Banks and Clegg على أنه، وعلى الرغم من أهمية المعلومات التي تعتبر عنصرًا أساسيًا في عملية اتخاذ القرار decision making process، الذي يعتبر من المهارات الأساسية التي تؤكد عليها الدراسات الاجتماعية وتوليها اهتمامًا بالغًا، إلا أنها غير كافية. إن اتخاذ القرار العقلاني المنطقي يتطلب أن يحدد المتعلم قيمه ويوضحها ويربطها بالمعلومات التي استنتجها، حيث إن العنصر القيمي يعتبر جزءًا مهمًا في عملية اتخاذ القرار [١، ص٤٠٧].

كما أشار شنك Schunke [٢، ص٢٦٨] إلى أن الجمعية الوطنية للدراسات الاجتماعية National Council for the Social Studies تعتبر القيم هدفًا أساسيًا للدراسات الاجتماعية، وترى وجوب تضمين القيم في مناهج هذا الحقل من رياض الأطفال إلى مابعد المرحلة الثانوية.

وعلى الرغم من أن الأهداف التربوية تشمل المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية، إلا أن التدريس في مدارسنا يولي الجانب الأول اهتمامًا بالغًا على حساب الجانبين المهاري والوجداني [٣، ص١].

والجانب الوجداني أو العاطفي يشمل الأهداف التي تصف التغيرات في الاهتمامات والمواقف والاتجاهات والقيم، ولايخفى ما لهذا الجانب من أثر بالغ في توجيه سلوك المتعلم لما هو مرغوب من قبل مجتمعه.

وسوف يقوم الكاتب في هذه المقالة بتحديد معنى القيم وإبراز أهميتها والتعرف على أنواعها وعرض بعض الطرق المناسبة لتدريسها في حقل الدراسات الاجتماعية.

في ضوء ماتقدم، فإن المقالة تهدف إلى تأكيد أهمية تعليم القيم في الدراسات الاجتماعية وتحديد معناها والتعرف على أنواعها واقتراح بعض الطرق المناسبة لتدريسها.

وتبرز أهمية المقالة لارتباط القيم الوثيق بالدراسات الاجتماعية ولما لها من دور كبير في

توجيه سلوك المتعلم لتحقيق هدف الدراسات الاجتماعية، وهو إعداد المواطن الصالح. وتسعى هذه المقالة إلى تأكيد أهمية القيم في مجال الدراسات الاجتماعية، ولتحقيق هذا الهدف، فإن الكاتب سوف يقوم باستعراض بعض الأدبيات ذات الصلة بموضوع المقالة واقتراح بعض الأساليب المناسبة لتدريس مفهوم القيم.

تعريف القيم

تتفق جميع الفلسفات على أن القيم عبارة عن المعايير التي توجه سلوك الفرد لما هو مرغوب في مجتمعه. سوف يعرض الكاتب في هذا الجزء من المقالة العديد من التعاريف يحاول بعدها استخلاص تعريف للقيم في ضوء خصائصها التي سترد في التعاريف التي سيتم عرضها.

فقد عرف يوسف [٤، ص١٠٦] القيمة بأنها عبارة عن كل صفة ذات أهمية لاعتبارات نفسية أو اجتماعية أو أخلاقية أو جمالية، وتتسم بسمة الجماعة في الاستخدام.

ويرى خليفة [٥، ص٥٠] أن البعض يعتبر القيم تنظيمات معقدة لأحكام عقلية انفعالية موجهة نحو الأشخاص أو الأشياء أو المعاني، سواء كان التفضيل الناشيء عن التقديرات المتفاوتة صريحًا أو ضمنيًا.

ويعرف الدشي [٦، ص ص١٢٨-١٢٩] القيم بالمفهوم الحديث على أنها دوافع لحاجات الإنسان المختلفة في حياته الفسيولوجية ورغباته النفسية والاجتماعية أو مطالبه المتسامية فوق هذه وتلك.

ويتصور أحمد [٧، ص٤] أن القيم عبارة عن مجموعة من القوانين والمقاييس التي تنبثق من جماعة ما، وتكون بمثابة موجهات للحكم على الأعمال والممارسات المادية والمعنوية، وتكون لها القوة والتأثير على الجماعة بما لها من صفة الضرورة والالتزام والعمومية، وأي خروج عليها أو انحراف عنها يصبح بمثابة خروج عن أهداف الجماعة ومثلها العليا.

وترى دياب [٨، ص٥٢] أن القيمة عبارة عن الحكم الذي يصدره الإنسان على شيء ما مهتديًا بمجموعة المبادىء والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه والذي يحدد المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك.

ويرى زاهر [٩، ص٢٤] أن القيم عبارة عن مجموعة من الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعية يتشربها الفرد من خلال انفعاله وتفاعله مع المواقف والخبرات، ويشترط أن تنال هذه الأحكام قبولاً من جماعة اجتماعية معينة حتى تتجسد في سياقات الفرد السلوكية أو اللفظية أو اتجاهاته أو اهتمامه.

أما اللقاني وزميلاه [١٠، ص١٦٧]، فقد أشاروا إلى تعريف كاظم الذي يعتبر القيم موجهات أو العمل الذي يدفع الفرد في المواقف الاجتماعية، فتحدد له أهدافه العامة والتي تتضح في سلوكه العلمي أو اللفظي. كما عرفوا القيم بأنها معتقدات ووجهات نظر ومشاعر وأهداف يعتز بها الفرد بعد أن يختارها دون غيرها بعد تفكير ومفاضلة بينها وبين بدائل أخرى، فهي موجهات أو محركات للسلوك الإنساني وليست أشياء مادية، ولكنها معايير للسلوك يختارها الفرد ويوافق عليها ويؤمن بها ويلتزم ويعيش بمقتضاها ويحافظ عليها.

أما السلمان، فقد أورد في بحثه العديد من التعاريف التي توضح تباين وجهات نظر من تناولها. ومن هذه التعاريف مايلي:

١ - تعريف جاك وبلانو Jacke and Blano في «قاموس العلوم السياسية» الذي يشير إلى أن القيمة عبارة عن مفهوم لما هو مرغوب، ونافع وتعرف في بعض استعمالاتها على أنها الشيء المرغوب والمفيد نفسه، وهي تعكس مايريده الشخص من أهداف وأفضليات وغايات مرغوبة، وقد تعكس ماهو جيد وصحيح، وما يستحسن أن يعمله الفرد أكثر مما يريد عمله.

٢ - تعريف جود Good الذي يشير إلى أن القيمة عبارة عن صفة ذات أهمية لاعتبارات نفسية أو اجتماعية أو أخلاقية أو جمالية وتتسم بسمة الجماعة في الاستخدام.

٣ - تعريف كلكهوهن Kluckhuhn الذي يرى أن القيمة عبارة عن تصور أو إدراك واضح أو ضمني، يميز بواسطتها الفرد أو الجماعة للمرغوب فيه الذي يوثر في انتقاء الطرق والوسائل أو غايات العمل المتيسرة.

٤ - تعريف بيلزBills وزميلاه الذين يرون أن القيمة عبارة عن سمة trait يعتقد الفرد بأنها مرغوبة.

وقد اشتق السلمان [١١، ص ص١٧-٢٠] تعريفًا للقيم مضمونه أن القيم عبارة

عن مفاهيم لأهداف، ومعايير حكم، يكون تحصيلها مرغوبًا فيه من قبل أفراد المجتمع، إيجابية، ضمنية أو صريحة تستنتج من السلوك اللفظي.

كما أورد كنعان في رسالته العديد من التعاريف للقيم منها:

١ - تعريف وايت White الذي يرى أن القيمة عبارة عن هدف أو معيار حكم يكون بالنسبة لثقافة معينة شيئًا مرغوبًا أو غير مرغوب لذاته.

٢ - تعريف شابلن Chaplin الذي يرى أن القيمة عبارة عن غاية أو هدف اجتماعي يكون تحصيله مرغوبًا فيه.

٣ - تعريف الهيني أن القيمة سلبية أو إيجابية تشير إلى أنها مفهوم عما يعتبر مرغوبًا من الأهداف ومعايير الحكم، وهي يمكن أن تكون ضمنية أو صريحة.

٤ - تعريف أبيض التي تعتبر القيم خيوطًا أساسيّة في نسيج الشخصية الإنسانية، وتعرفها بأنها الأمور المادية أو المعنوية التي تكون موضع طموح أبناء المجتمع وتقديرهم.

وخلص كنعان [١٢، ص ص٢٠١-٢٠٣] في رسالته إلى تعريف القيم التعريف المطول التالي: «القيم هي معيار للحكم على كل مايؤمن به مجتمع مامن المجتمعات البشرية ويؤثر في سلوك أفراده، حيث يتم من خلاله الحكم على شخصية الفرد ومدى صدق انتمائه نحو المجتمع بكل أفكاره ومعتقداته وأهدافه وطموحاته، وقد تكون هذه القيم إيجابية أو سلبية لكل ماهو مرغوب أو غير مرغوب فيه، يتمثلها الفرد بصورة صريحة واضحة أو ضمنية خفية تنعكس آثارها في سلوكه فتحدد مجرى حياته التي تتجلى من خلالها ملامح شخصيته.»

وببساطة يرى هوفر Hoover [١٣، ص١٣٩] أن القيمة عبارة عن موجه للسلوك الإنساني؛ أما روكيش Rokeach [١٤، ص ص١٢٤-١٦٠] فيرى أن القيم عبارة عن نوع من الاعتقاد الذي يقع ضمن نظام الاعتقاد لدى الفرد عن تصرفه الإيجابي والسلبي وعما يستحق أو لايستحق الإحراز، كما يرى أن القيمة عبارة عن معيار لتقرير إذا كان الشيء جيدًا أو رديئًا ولإصدار الحكم على سلوك الفرد وسلوك الآخرين.

ويعرف شيفر وسترونغ Shaver and Strong [١٥، ص١٥] القيم بأنها مقاييس ومباديء لإصدار الحكم على ماهو جدير وذو قيمة، ويؤكدان على أهمية التمييز بين القيم values والأحكام القيمية value judgment على اعتبار أن الأحكام القيمية عبارة عن تأكيدات

نقوم بها بناًء على ما نحمله من قيم ويتبنى مارتوريلا Martorella تعريف شيفر وسترونغ [١٦ ، ص٢٢٤]. أما بييي Beyer ، فيرى أن القيم عبارة عن الأشياء التي يقدرها الناس [١٧ ، ص٢٦٨].

ويعرف شق وبيري Schug and Beery [١٨ ، ص٢٠٨] القيم بأنها مقاييس نصدر عن طريقها الأحكام ، كما أنها الانطباعات الشخصية والأفكار التي تحمل ماهو مهم وذو قيمة ، وهي مرادف للمعتقدات عما يجب أن تكون عليه الأشياء.

وأخيرًا يرى نلسن Nelson [١٩ ، ص٧٣] أن القيم عبارة عن تجريدات توجد في أذهاننا ولا يمكن ملاحظتها أو قياسها أو تحديد مقدارها ، ويمكن ملاحظة الأفعال التي نقوم بها والمبنية على هذه المعتقدات القيمية ، ولكن القيم تبقى أمورًا تجريدية ، والقيم تمثل مقاييس الناس تجاه ماهو ذو قيمة وذوق وجمال واحترام وتقدير وفعالية وكفاية وعمل.

وعند تدقيق النظر في التعاريف السابقة يلاحظ أن معظمها أكد على أن القيم عبارة عن مقاييس أو معايير أو قوانين أو مبادىء لإصدار حكم على ماهو ذو قيمة ومرغوب من قبل المجتمع ، حيث ورد هذا التأكيد في تعريفات كل من أحمد دياب ، واللقاني ، وشيفر وسترونغ ، وشق وبيري . كما يلاحظ أن بعض التعاريف اتفقت على أن القيم إما أن تكون ضمنية أو صريحة ، وقد ورد هذا التمييز في تعريفات كل من كلايد وكنعان والسلمان.

ويتفق الكاتب مع ماورد في التعريفات السابقة من تأكيد على أن القيم عبارة عن معايير تهدف إلى إصدار حكم يوجه سلوك الفرد لما هو مرغوب فيه اجتماعيًا.

وبناءً على ماسبق نستخلص من التعاريف السابقة أن القيم يمكن تعريفها على اعتبار أنها مفاهيم أو مقاييس أو معايير تجريدية ، ضمنية كانت أم صريحة ، تستخدم للحكم على شيء بأنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه ، وتوجه سلوك الفرد لما هو مرغوب فيه من قبل مجتمعه.

الفرق بين القيم والاتجاهات

يرى آرمسترنغ Armstrong أن مصطلح القيم يعتبر مصطلحًا غامضًا يتطلب تعريفًا دقيقًا قبل البدء في مناقشة مفيدة . ويعود جزء من صعوبة التعريف إلى الخلط بين مصطلحي القيم والاتجاهات ، وذلك لاستخدام هذين المصطلحين بشكل مترادف قابل للتبادل . ويعني

كل واحد منهما المصطلح الآخر، وأن التحديد الدقيق لمعنى المصطلح قيمة value الذي يميز هذا المفهوم عن غيره من المفاهيم الأخرى يتطلب أن يتضمن مفهوم القيمة مايلي :

١ - الاختيار بحرية من الخيارات المتعددة بعد أخذ النتائج التي يمكن أن تترتب على ذلك بعين الاعتبار.

٢ - تثمين وتقدير وإعزاز وتأكيد القيمة المختارة من قبل الإنسان المختار للقيمة بشكل علني.

٣ - تطبيق القيمة المختارة واللجوء إليها بشكل مستمر في الحياة اليومية.

وأضاف آرمسترنغ أن الاتجاهات attitudes لا تتوافر فيها الشروط سالفة الذكر، وهذا مايميز القيم عن الاتجاهات، حيث إن الاتجاهات لاتعدو عن كونها ميولاً ونزوعًا نحو أمر ما لايرقى إلى مستوى القيم [٢٠، ص ص٢٥٧-٢٥٨].

ويميز شيفر وسترونغ Shaver and Strong [١٥، ص ص١٦-١٧] بين الاتجاهات والقيم على اعتبار أن الأولى اعتقادات وأن كلا منا لديه آلاف الاتجاهات (الاعتقادات). أما القيم، فأعدادها بالعشرات، وهي مقاييس أو معايير جوهرية لما نثمنه في الحياة.

وقد ذكر خليفة [٥، ص٥٢] أن سكت Scott ميز بين القيمة والاتجاه على أساس أن الأولى تشير إلى غاية مرغوبة، بينما يشير الثاني إلى موضوع يحبه الشخص أو يكرهه. فالقيم تتميز عن الاتجاهات بأنها غايات نهائية ultimate ends وليست وسيلية كالعديد من الاتجاهات. كما أشار إلى أن هولندر Hollander يتفق في تصوره مع هذا الرأي، حيث يرى أن القيمة عبارة عن حالة غائية أو هدف يسعى الفرد إلى تحقيقه، وأنها تقف كموجه أو معيار يسلك الفرد على أساسه، بينما يشير الاتجاه إلى مجموعة من المعتقدات التي تتعلق بموضوع أو موقف معين، كما يرى هولندر أن القيمة والاتجاه يمكن التمييز بينهما في ضوء مايلي :

١ - القيم هي المكون الأساس خلف الاتجاه.

٢ - الاتجاهات أكثر قابلية للتغير من القيم، وذلك لدرجة الثبات النسبي للقيم المدعومة من قبل الثقافة والحضارة بصورة قوية.

٣ - العلاقة بين القيم والاتجاهات ليست متسقة، فقد تتضمن قيمة معينة اتجاهات متعارضة، فقيمة الإنجاز على سبيل المثال، قد تعني اعتقاد الفرد العمل من خلال التنافس أو العمل من خلال التعاون مع الآخرين.

كما أورد خليفة [٥ ، ص ص٥٢-٥٣] رأي روكيش Rokeach الذي يفرق بين القيم والاتجاهات كما يلي :

١ - يشير الاتجاه إلى تنظيم لمجموعة من المعتقدات التي تدور حول موضوع أو موقف محدد ، في حين أن القيمة تشير إلى معتقد واحد وتشتمل على ضرب من ضروب السلوك المفضلة أو غاية من الغايات .

٢ - بينما تتركز القيمة على الأشياء والمواقف ، يتركز الاتجاه حول موقف أو موضوع محدد .

٣ - تقف القيمة كمعيار بينما الاتجاه ليس كذلك فالاتجاهات تقوم على عدد قليل من القيم التي تعد كمعايير .

٤ - إن عدد القيم التي يتبناها الفرد وتنتظم في نسقه القيمي ، إنما يتوقف على ماكّونه الشخص أو تعلمه من معتقدات تتعلق بشكل من أشكال السلوك أو غاية من الغايات ؛ أما عدد ما له من اتجاهات ، فيتوقف على ما واجهه من مواقف وأشياء محددة ، ولذلك فالاتجاهات تزيد في عددها على القيم .

٥ - تحتل القيم مكانة مركزية وأكثر أهمية من الاتجاهات في بناء شخصية الفرد ونسقه المعرفي .

٦ - يعتبر مفهوم القيم أكثر ديناميكية من الاتجاهات ، حيث ترتبط مباشرة بالدافعية ، في حين أن الاتجاهات ليست كذلك ، فهي ليست عوامل أساسية موجهة للسلوك .

أما زاهر ، فقد بلور الفروق الجوهرية بين القيم والاتجاهات على النحو الموضح في جدول رقم ١ [٩ ، ص ص٢٦-٢٧]

جدول رقم ١ . الفروق الجوهرية بين القيم والاتجاهات عند زاهر .

الخاصية	الاتجاه	القيمة
درجة التجريد	أقل تجريدًا .	أكثر تجريدًا وأكثر رمزية .
الثبات	أقل ثباتًا لهذا فهو أسهل تغيرًا .	أكثر ثباتًا فهي تتغير ببطء .
التكوين	يتكون بسرعة فهو لايحتاج	تتكون ببطء لحاجتها لاتجاهات

تابع جدول رقم ١.

الخاصية	الاتجاه	القيمة
	لخبرات كثيرة.	وخبرات ومعارف كثيرة.
درجة العمومية	يعبر عن موقف أو موضوع واحد أو عدد قليل من المواقف.	لها صفة العمومية فهي تعبر عن أحكام عامة تعتمد على مجموعة من الاتجاهات.
الموافقة	قد لايحتاج لموافقة اجتماعية فهو مجرد ميل لفعل ما مرغوب حول موضوع معين.	تتطلب موافقة اجتماعية لإقرارها فهي تعبير عن فعل اجتماعي من حيث أهدافه وموضوعه.
درجة الوعي	يمثل وعيًا فرديًا من جانب محتضنه وهو تجدد لنشاطه الواقعي أو المحتمل، وبالتالي فهو غير معياري ولايصلح كأحكام نهائية.	تمثل وعيًا جماعيًا لمحتضنها، فهي ترسم له الأحكام والمعايير المتصلة بنشاطه وتفاعله، وبالتالي فهي معيارية.

والملاحظ من الآراء المعروضة للتفريق بين القيم والاتجاهات أن القيم قليلة العدد مقارنة بالاتجاهات، كما أن القيم أكثر ثباتًا من الاتجاهات، ويغلب على القيم صفة الجماعة، بينما الاتجاهات تتسم بالفردية، والقيم تمثل غايات نهائية ليست وسائل فردية لتحقيق الغايات كالاتجاهات.

ونخلص مما سبق إلى أن الفرق بين الاتجاهات والقيم يتلخص في أن الاتجاهات عبارة عن ميول واعتقادات تمثل أمورًا يحبها الفرد أو يكرهها، وكل فرد لديه مئات الاتجاهات. أما القيم، فهي عبارة عن معايير أو مقاييس جوهرية لما يثمنه كل إنسان في الحياة، فهي غايات نهائية مرغوبة، وأعدادها تقدر بالعشرات، وتتميز بثباتها وقلة قابليتها للتغير مقارنة بالاتجاهات السريعة التغير.

أنواع القيم

يتفق المهتمون بدراسة القيم على صعوبة تصنيفها وعلى عدم وجود تصنيف شامل للقيم، ويؤكد زاهر على استحالة تقديم تصنيف جامع مانع للقيم وذلك لاختلاف الأطر الفلسفية والفكرية لكل تصنيف من هذه التصنيفات [٩، ص٢٨].

وتؤكد دياب [٨، ص٧٣] على مايذهب إليه زاهر عند استشهادها بقول كلاهون: «نحن لم نكتشف بعد أي تصنيف شامل للقيم،» وقول سورلي: «من المستحيل أن تكون هناك قاعدة يمكن على أساسها تحديد كل أنواع القيم.» إلا أنها ترى - وعلى الرغم مما ذكر - أن التصنيف يعتبر من ألزم اللزوميات وتتفق في الرأي مع أندرسون عالم الكيمياء العضوية المعروف عندما يقول: «فما دمنا في مجال البحث العلمي فإن أي تصنيف أيًا كان خير من عدم التصنيف»

أشار زاهر إلى ثلاثة تصنيفات يراها ضرورية لتحديد أنواع القيم وهي:

١ - تصنيف سبرينجر العالم الألماني في كتابه «أنماط الناس» *Types of Men*، حيث تصور إمكان تصنيف الأشخاص إلى ستة أنماط استنادًا إلى غلبة واحدة من القيم عليهم حسب محتواها أو حسب ما تعكس من أنشطة إنسانية:

(أ) القيمة النظرية

(ب) القيمة الاقتصادية

(جـ) القيمة الجمالية

(د) القيمة الاجتماعية

(هـ) القيمة السياسية

(و) القيمة الدينية

يرى زاهر [٩، ص ص٢٨-٣١] أن هذا التقسيم للقيم لايعني أن الأفراد يتوزعون عليها، ولكنه يعني أن هذه القيم توجد جميعها في كل فرد، غير أنها تختلف في ترتيبها قوة وضعفًا، ويؤكد زاهر أن هذا التصنيف الذي نال شهرة كبيرة طويلة يصف القيم وفقًا لمحور واحد فقط هو «مضمون القيم،» ويغفل محاور أخرى يمكن أن تصنف حولها القيم. كما أنه يتناسى أن القيم مهما كان مصدرها فهي قيم اجتماعية بالضرورة على الأقل من حيث التطبيق.

٢ - تصنيف موريس للقيم وفق مستوياتها، فهناك القيم الشخصية والقيم الاجتماعية والقيم الثقافية.

٣ - تصنيف ريشر الذي يرى تصنيف القيم وفق محكات متعددة على شكل متصل (طرفي نقيض) على النحو التالي:

(أ) معيار الذاتية - الموضوعية

(ب) معيار العمومية - التخصيص

(جـ) معيار النهائية - الوسيطية

(د) معيار المضمون كأن تكون هناك قيم أخلاقية وقيم تختص بالعمل

(هـ) معيار العلاقة بين محتضن القيمة والمستفيد منها

وأشار كنعان [١٢، ص٢٠٤] إلى إمكانية تصنيف القيم حسب شدتها وعموميتها ووضوحها وديمومتها، حسب ما أشار إلى ذلك العديد من المهتمين بتصنيف القيم مثل البرت، ونيرتون ورايت وغيرهم.

ويرى شيفر وسترونغ Shaver and Strong [١٥، ص ص١٩-٢٢] أن القيم تقسم إلى:

١ - قيم جمالية esthetic values، وهي المقاييس التي نحكم بها على الجمال في الفن والأدب والمظهر الشخصي وغيرها.

٢ - القيم الغائية أو الوسيلية instrumental values، وهي قيم ليست مهمة في حد ذاتها ولكن لتحقيق أهداف نهائية.

٣ - القيم الأخلاقية moral values، وهي المعايير أو المبادىء التي نحكم بها على مدى صحة الأعمال التي نقوم بها.

أما دياب فقد صنفت القيم وبشكل مفصل حسب أبعادها إلى:

١ - بُعد المحتوى dimension of content

٢ - بُعد المقصد dimension of intent

٣ - بُعد الشدة dimension of intensity

٤ - بُعد العمومية dimension of generality

٥ - بُعد الوضوح dimension of explicitness

٦ - بُعد الدوام dimension of permanency

وفيما يلي عرض لهذه الأبعاد:

١ - *بُعد المحتوى:* وترى دياب أن أفضل تقسيم للقيم حسب بُعد المحتوى هو تقسيم سبرينجر (Spranger) في كتابه «أنماط الرجال» *Types of Men* الذي سبقت الإشارة إليه وقسم القيم إلى ستة أقسام هي:

(أ) القيم النظرية: ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى اكتشاف الحقيقة والأشخاص الذين يضعون هذه القيم في مستوى أعلى من مستوى غيرها من القيم يمتازون بنظرة موضوعية نقدية معرفية تنظيمية، وهم عادة يكونون من الفلاسفة والعلماء.

(ب) القيم الاقتصادية: ويلاحظ أن الأشخاص الذين تتضح فيهم هذه القيم يمتازون بنظرة عملية تقوّم الأشياء والأشخاص تبعًا لمنفعتها، وهم عادة يكونون من رجال المال والأعمال.

(جـ) القيم الجمالية: ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى ماهو جميل من ناحية الشكل أو التوافق، وهو لذلك ينظر إلى العالم المحيط به نظرة تقدير من ناحية التكوين والتنسيق والتوافق الشكلي.

(د) القيم الاجتماعية: ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى غيره من الناس، وهو ينظر إلى غيره على أنهم غايات وليسوا وسائل لغايات.

(هـ) القيم السياسية: ويقصد بها اهتمام الفرد وميله للحصول على القوة والسيطرة والتحكم في الأشياء والأشخاص.

(و) القيم الدينية: ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى معرفة ما وراء العالم الظاهري، فهو يرغب في معرفة أصل الإنسان ومصيره، ويرى أن هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه.

٢ - *بُعد المقصد:* تقسم القيم من ناحية مقصدها إلى قسمين:

(أ) وسائلية instrumental values، وهي القيم التي ينظر إليها على أنها وسائل لغايات أبعد، فالحرب قيمة وسائلية لتحقيق الترقي.

(ب) هدفية أو غائية goal values، وتعرف أحيانًا بالقيم النهائية ultimate values، وهي الأهداف والفضائل التي تضعها الجماعات والأفراد لأنفسها.

٣ - *بُعد الشدة*: تتفاوت القيم من ناحية شدتها تفاوتًا كبيرًا، وتقدر بدرجة الإلزام التي تفرضها، ويمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من مستويات الشدة، وهي:

(أ) ما ينبغي أن يكون (أي القيم الملزمة أو الآمرة الناهية)، وهي القيم التي تمس كيان المصلحة العامة والتي تتصل اتصالاً وثيقًا بالمبادىء التي تساعد على تحقيق الأنماط المرغوب فيهاالتي تصطلح عليها الجماعة في تنظيم سلوك أفرادها من الناحية الاجتماعية والخلقية والعقائدية.

(ب) ما يفضل أن يكون (أي القيم التفضيلية)، وهي القيم التي يشجع المجتمع أفراده على التمسك بها، ولكنه لايلزمهم مراعاتها إلزامًا يتطلب العقاب الصارم الحاسم الصريح لمن يخالفها، وليس لها من القدسية والاتصال العميق بالمصلحة العامة للجماعة ما للقيم الملزمة.

(جـ) ما يرجى أن يكون (أي القيم المثالية أو الطوبائية)، وهي القيم التي يحس الناس استحالة تحقيقها بصورة كاملة، ومع ذلك، فإنها كثيرًا ما تؤثر تأثيرًا بالغ القوة في توجيه سلوك الأفراد، ومن أمثلتها القيم التي تدعو إلى مقابلة الإساءة بالإحسان.

٤ - *بُعد العمومية*: وتقسم إلى قسمين، قيم عامة، وقيم خاصة.

(أ) القيم العامة: وهي القيم التي يعم انتشارها في المجتمع كله بغض النظر عن ريفه وحضره وطبقاته وفئاته المختلفة، ومن أمثلة القيم العامة في المجتمع الإسلامي الاعتقاد بأهمية الدين والأسرة.

(ب) القيم الخاصة: وهي القيم المتعلقة بمواقف أو مناسبات اجتماعية معينة أو بمناطق محدودة أو طبقة أو جماعة خاصة. ومن أمثلة القيم الدينية العامة في المجتمع السعودي الحرص على إخراج زكاة عيد الفطر المبارك في شهر رمضان، ومن أمثلة القيم العامة الأخلاقية في المجتمع السعودي ذبح الخرفان إكرامًا للضيف.

٥ - *بُعد الوضوح*: وتقسم إلى قيم ظاهرة أو صريحة وقيم ضمنية.

(أ) القيم الصريحة: وهي القيم التي يصرح بها ويعبر عنها بالكلام. ومن أمثلة القيم الصريحة قول الفرد إنني وطني أحب وطني وأضحي من أجله، وهذا تصريح بحب الوطن، وتعبير عن الحس الوطني لفظيًا.

(ب) القيم الضمنية : وهي القيم التي يستدل على وجودها ، وتستخلص من ملاحظة سلوك الأفراد ، وهي القيم الحقيقية لأنها تندمج في سلوك الإنسان . ومن أمثلة القيم الضمنية قيام الفرد بالتطوع بحمل السلاح للدفاع عن وطنه ، وسلوكه هذا يعبر عن قيمة حقيقية هي عمق الولاء للوطن دون الحاجة للتعبير عن ذلك لفظيًا .

٦ - بعد *الدوام*: وتقسم إلى قيم عابرة وقيم دائمة .

(أ) القيم العابرة : وهي الوقتية العرضة القصيرة الدوام السريعة الزوال ، مثل قيم (الموضات) ، ومثل هذه القيم لاتكون لها صفة القداسة التي تتصف بها القيم الدائمة .

ب) القيم الدائمة : وهي القيم التي تبقى زمنًا طويلاً - ويقصد بذلك الدوام النسبي - في نفوس الناس وتنتقل من جيل إلى آخر ، مثل القيم ذات العلاقة بالتقاليد والعادات والقيم الروحية [٨ ، ص ص٧٣-٩٣] .

ويتفق الكاتب مع ماذهب إليه زاهر من صعوبة تقديم تصنيف يتفق عليه الجميع ، وذلك لاختلاف الأطر الفلسفية والفكرية لكل تصنيف . ويعتقد المؤلف أن القيم إما أن تكون فردية تغلب عليها صفة الاتجاه أو جماعية تغلب عليها صفة القيم .

يتبين من العرض السابق أنه - وعلى الرغم من صعوبة تصنيف القيم - إلا أن العديد من محاولات التصنيف تشير ، وبكل وضوح ، إلى أهمية تحديد أنواع القيم لما لذلك من أثر بالغ في تسهيل دراسة موضوع القيم .

ويمثل تصنيف دياب سالف الذكر تبويبًا شاملاً لجميع أنواع القيم ويتسق مع تحقيق أهداف هذه المقالة .

أهمية القيم في التدريس

القيم دعامة أساسية يعتمد عليها أي مجتمع من المجتمعات ، وتعتبر من أهم مرتكزات التربية ، لأنها تهتم بالعلاقات الإنسانية وتحددها على المستوى الجماعي ، كما أنها تمثل المعايير والدوافع التي تحرك سلوك الفرد وتحدد شخصيته وتشكلها على المستوى الفردي .

يشير فارمر Farmer [٢١ ، ص٦٩] إلى أهمية القيم ، ويرى أن التلاميذ يسبحون في

محيط من القيم، ويؤكد على ضرورة التزام المعلمين بتدريس التلاميذ، تحديد وتحليل القيم.

ويرى شيفر وسترونغ Shaver and Strong [١٥، ص٥] أن طبيعة مناهج الدراسات الاجتماعية تحتم على معلمها التعامل مع القيم وتدريسها، خاصة عندما يحاول المعلم تحقيق أهم أهداف الدراسات الاجتماعية ألا وهو المواطنة citizenship .

ويرى خليفة [٥، ص ص١٩٩-٢٠٠] أن أهمية دراسة القيم تتجلى في عدة مجالات كالتوجيه المهني، حيث انتقاء الأفراد الصالحين لبعض المهن، مثل علماء الدين، ودجال السياسة، والأخصائيين الاجتماعيين وغيرهم. كما يرى أن للقيم دورًا مهمًا في عمليات التعلم learning والتعليم teaching، وذلك في كل من الأسرة والمدرسة. فمعرفتنا بنسق قيم الأفراد في المراحل العمرية المبكرة، وكيف ترتقي هذه القيم والأبعاد التي تنظم من خلالها يمكننا من توجيه طموحاتهم وتنمية قيمهم نحو المزيد من الفاعلية والإيجابية. ويؤكد خليفة على أن للقيم دورًا في تحديد طبيعة وشكل العلاقة بين المعلم والتلاميذ، حيث إن العلاقة الإيجابية بين المعلم والتلاميذ تؤدي إلى:

(أ) زيادة اهتمام التلاميذ بالعمل المدرسي.

(ب) زيادة ابتكار التلاميذ.

(جـ) زيادة كفاءة التلاميذ في التحصيل الدراسي.

ويوضح أبو حطب [٥، ص٢٠١] أن أهمية القيم تتبين في علاقتها بالأسلوب الذي يتبعه المعلم مع تلاميذه في التدريس، فنسق القيم الذي يتبناه يعتبر مصدرًا في عملية التخطاب مع تلاميذه؛ لذلك يوصي بضرورة توافر عدد من القيم الأساسية في المعلم ومنها مايلي:

(أ) التعليم كوسيلة لتحقيق الذات. لذلك لابد أن ينظر المعلم إلى التعليم على أنه وسيلة لإشباع حاجاته المرتبطة بتقدير الذات.

(ب) تقدير التخصص الأكاديمي الذي ينتمي إليه.

(جـ) اتباع الأسلوب الديمقراطي في إدارة العملية التعليمية.

(د) التخطيط لأهداف العمل وتنظيم أساليب تنفيذها.

(هـ) تقدير قيمة الوقت واستثماره بشكل جيد.

(و) تقدير العمل كقيمة غائية .

(ز) الصدق والإخلاص في الأداء .

(حـ) السعي لتحصيل المعرفة باعتبارها وسيلة للنمو المهني .

(ط) تقبل النقد .

(ي) الإيمان بأهمية العمل الجماعي .

ويرى سميث Smith [١٢ ، ص٢٠٢] أن القيم تؤدي دورًا كبيرًا في تشكيل الكيان النفسي للفرد من خلال خمس وظائف أساسية هي :

(أ) تزود الفرد بالإحساس بالغرض مما يقوم به وتوجهه تجاه هذا الغرض .

(ب) تهيىء الأساس للعمل الفردي والعمل الجماعي الموحد .

(جـ) تتخذ كأساس للحكم على سلوك الآخرين .

(د) تمكن الفرد من معرفة ما يتوقعه من الآخرين وماهية ردود الفعل .

(هـ) توجد لدى الفرد إحساس بالصواب والخطأ .

أما مبارك ، فيرى أن موضوع القيم قد شغل اهتمام الكثير من الفلاسفة والمفكرين منذ أقدم العصور ، إلا أن الاهتمام الجدي بدراسة القيم وإخضاعها للبحث العلمي من جانب العلماء والباحثين لم يظهر إلا في العقود القليلة الماضية من هذا القرن ، ولعل مبعث الاهتمام الجدي بدراسة القيم دراسة علمية إنما يرجع إلى ما يناط بها من أهمية تربوية تتجلى مظاهرها فيما يلي :

١ - تساعد القيم على التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة .

٢ - إن استجابة الفرد لموقف معين أو إصداره حكمًا على قضية معيارية ينبع أساسًا من القيم التي يؤمن بها .

٣ - القيم معايير عامة ومحل اتفاق ورضا من الجميع ، وعليه فإن من يتحلى بها يكون محل استحسان من جميع أفراد المجتمع .

٤ - القيم موجهات للسلوك ومعايير يزيد بها الإنسان نشاطه وفكره ودوره في الحياة ، لذلك فهي تحكم سلوكه فتجعله يتسم بالتناسق وعدم التناقض في كل ما يصدر عنه من تصرفات وكل مايقوم به من نشاط .

٥ - القيم تمثل قوة دافعة للعمل ، بل وأداءه على خير وجه ، وفي أحسن صورة .

ويؤكد مبارك [٢٢، ص٤٠٧] على أهمية القيم في حياة الأفراد والمجتمعات ويرى أن هذه الأهمية تلقي مسؤولية كبيرة على كاهل المجتمعات بضرورة العمل على إكساب أفرادها القيم المناسبة لكل مرحلة من مراحل تطورها، وذلك من خلال المؤسسات التربوية النظامية التي يجب أن تتولى تحديد هذه القيم ووضع البرامج القادرة على إكسابها.

ويؤكد مشيلز Michaelis [٢٣، ص٣٦٠] على أن تنمية الاتجاهات والقيم الإيجابية والرئيسة عند التلاميذ تلقى اهتمامًا بالغًا وأولوية في الدراسات الاجتماعية، ويرى أن تنمية هذه القيم وغيرها من الأهداف الوجدانية تعتبر أصعب من تنمية المفاهيم والمهارات في الجانب المعرفي.

أما جاروليمك Jarolimek [٢٤، ص٦٥] فيقول: إذا كان تعلم الاتجاهات والقيم يشكل مخرجات مهمة في تدريس الدراسات الاجتماعية، فإن الخبرات غير المخطط لها والطارئة لاتكفي وحدها لتدريس القيم، ولايمكن الاعتماد عليها كأساس مقنع في التدريس، وبدلاً من ذلك يجب وضع برنامج مخطط له ومحدد لتدريس القيم.

يستنتج المؤلف أن أهمية القيم يمكن أن تلخص في النقاط التالية:

١ - تهتم القيم بالعلاقات الإنسانية وتحددها على المستوى الجماعي.

٢ - تعتبر القيم المعايير التي تحرك سلوك الفرد وتشكل شخصيته.

٣ - تحدد القيم طبيعة العلاقة بين المعلم والتلاميذ وتزيد من ابتكار وتحصيل التلاميذ.

٤ - تساعد القيم على تحقيق التوجيه المهني المرغوب.

٥ - تعتبر القيم قوة دافعة للعمل البناء.

نخلص مما سبق أن القيم تشكل أهمية بالغة في التدريس وخاصة تدريس الدراسات الاجتماعية، وذلك لما للدراسات الاجتماعية من صلة وثيقة بالمجال الوجداني الذي يعتبر ركيزة أساسية لغرس قيم المجتمع في نفوس التلاميذ، والتي تشكل أهم المخرجات التعليمية التي ينشد تحقيقها أي مجتمع من المجتمعات.

طرق تدريس القيم

من المستحيل أن يتجنب أي معلم تدريس القيم حتى ولو حاول ذلك، لأن كل مايقوله ويفعله يعكس مايقومه ويراه مهمًا، أو يعتبره غير مرغوب فيه. ويؤكد جويس وألمن بروكس Joyce and Alleman Brooks [٢٥، ص١٧٥] أن السؤال الذي يواجه المعلم ليس هل يجب أن أدرس القيم؟ بل كيف أتعامل مع القيم؟

وتدريس الدراسات الاجتماعية مرتبط ارتباطًا وثيقًا بالقيم، لأن الدراسات الاجتماعية لايمكن فهمها بمعزل عن القيم. وحيث إن المتعلم يمر بالعديد من الخبرات المختلفة خلال وجوده في المدرسة، فإنها تعتبر مصدرًا مهمًا للقيم، وهذا ما أكد عليه اللقاني الذي يرى أن الفرد يستمد قيمه من الخبرات السابقة التي أتيحت له ويصل إليها من خلال تفاعله معها [٢٦، ص٧٥].

يؤكد ميشيل Michaelis [٢٣، ص٣٦٠] على فكرتين أساسيتين يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار قبل البدء في مناقشة طرائق تدريس القيم وهما:

الأولى: أن الاتجاهات والقيم عبارة عن مخرجات يتعذر اجتنابها كنتيجة للتدريس.

الثانية: أن المخرجات الإيجابية يتوقع أن تحدث في الصف الذي يسوده جو من الاحترام وتغلب على طرائق تدريسه التشويق والحيوية، وتتوافر فيه أنشطة تثير استجابة عاطفية، لأن القيم والاتجاهات ذات جذور انفعالية.

أما راثز Raths وزميلاه [٢٧، ص ص٢٨-٢٩] فإنهم يقترحون على من يريد تدريس القيم للتلاميذ أن يقوم بما يلي:

١ - تشجيع التلاميذ على الاختيار، وبحرية تامة.

٢ - تشجيع التلاميذ على اكتشاف الخيارات المتوافرة وفحصها عندما يواجهوا بضرورة الاختيار.

٣ - مساعدة التلاميذ على الاختيار بتفكير وأخذ ما يترتب على الاختيار من نتائج بعين الاعتبار.

٤ - إتاحة الفرصة للتلاميذ لتأكيد اختياراتهم بشكل علني.

٥ - تشجيع التلاميذ على التصرف بناءً على اختياراتهم.

٦ - مساعدة التلاميذ على فحص سلوكهم المتكرر في الحياة.

ويخلص الكاتب من العرض السابق إلى أن تدريس القيم يعتبر أمرًا إلزاميًا للمعلم، سواًء خطط له أم لا، كما يتبين أن الطرائق التي تغلب عليها الحيوية والتشويق تؤدي إلى تحقيق نتائج إيجابية ومخرجات تعليمية مرغوبة، وقد عرض زاهر [٩، ص ص٧٤-٧٥] العديد من طرائق التدريس نجملها فيما يلي:

١ - *اتباع المثل الصالح (القدوة)*: ويتم هذا إما مباشرة كأن يسلك الصغار مثلما يسلك الكبار، على اعتبار أن سلوك الكبار مثالي، وإما بطريق غير مباشر كأن يستمع الصغار إلى قصص من الماضي والحاضر عن أحداث أو إنجازات تستحق أن تكون قدوة حسنةً يحتذى بها.

٢ - *الإقناع*: وذلك بعرض الحجج المقنعة للمستمع التي تحطم الفكرة أو الرأي المضاد.

٣ - *تحديد نواحي الاختيار*: ويتم ذلك بإعطاء التلاميذ بدائل للاختيار منها أو لا تدع لهم مجالاً للاختيار بعرض بدائل لا يرغبونها.

٤ - *الخضوع لقوانين وقواعد: تحتم على الفرد سلوكًا معينًا*: وذلك بوضع الفرد بصورة مستمرة تحت المراقبة كأن يسلك خوفًا من عقاب أو طمعًا في ثواب.

٥ - *الأفكار المنبثقة من الأصول الثقافية والدينية*: وهي سريعة المفعول، ويكفي أن تقول للمتعلم إن الدين يأمر بكذا حتى يخضع لما تقوله.

٦ - *اللجوء إلى ضمير الفرد*: وذلك على اعتبار أن لكل فرد في أعماقه صوتًا يمنعه من ارتكاب الشر أو الخطأ.

أكد زاهر أن بعض هذه الطرائق أو كلها أثبتت نجاحًا كبيرًا في تكوين القيم فيما مضى، إلا أن التطور والاتجاه نحو التركيز على حرية الفرد في وقتنا الحاضر أدى إلى البحث عن طرائق جديدة.

ويعتقد المؤلف أن الاتجاهات التربوية الحديثة التي تعتبر المتعلم محور العملية التربوية، وتؤكد على استخدام طرق التدريس الحديثة القائمة على الاستقصاء، والتي تثمن التعلم الداخلي intrinsic learning تدعونا إلى التنويع في طرق تدريس القيم وتبني الطرق الحديثة التي تلائم طبيعة المعلم، وتستحوذ على اهتماماته وتبرز شخصيته وتراعي حرية الفرد، وتأخذ في الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين.

وتشير الأدبيات ذات العلاقة بتدريس القيم في الدراسات الاجتماعية [١٨ ، ص ص٢٢١-٢٣١ ؛ ٢٣ ، ص ص٢٦٤-٣٧٦ ؛ ٢٥ ، ص١٧٥ ؛ ٢٨ ، ص٢١٥] إلى أن القيم تُدرس بطرائق مختلفة تتدرج من التعليم المباشر للقيم أو غرس القيم إلى تحليل القيم وتوضيحها . ويركز العديد من المهتمين بحقل الدراسات الاجتماعية على أربع طرائق رئيسة لتدريس القيم هي :

١ - غرس القيم values inculcation

٢ - توضيح القيم values clarification

٣ - التفكير الأخلاقي moral reasoning

٤ - تحليل القيم values analysis

وفيما يلي عرض لهذه الطرائق .

١ - غرس القيم

ويطلق على هذا الأسلوب في بعض الأحيان التعليم المباشر direct instruction للقيم ، ويرى ميشيل [٢٣ ، ص ص٢٦٤-٢٦٥] أن القدوة الحسنة هي أهم أساليب هذه الطريقة ، كما يتم ذلك عن طريق صنع النماذج modeling كأمثلة يُحتذى بها لقيم مثل الأمانة والعدل والتعاون وغيرها من القيم المرغوبة التي يمكن أن يقوم بدورها المعلم أو بعض التلاميذ .

ويؤكد ولتن ومالان [٢٨ ، ص٢١٤] أن طريقة غرس القيم قد استخدمت عبر التاريخ الإنساني كأسلوب لصياغة السلوك ، ويذكران أن غرس القيم يشير إلى عملية يتم خلالها التأثير على الآخرين عن طريق الإعادة المتكررة أو الإلحاح . ويعتمد غرس القيم على الافتراض المنطقي القائل إنك إذا أخبرت شخصًا ما بأمر ما بصورة كافية فإنه عاجلاً أو آجلاً سوف يتصرف بناءً على ذلك . ويتكون غرس القيم من مرحلتين هما :

(أ) مرحلة تحديد القياس أو القيمة المرغوبة .

(ب) مرحلة إتاحة الفرصة للتعزيز المتسق الثابت سلبًا أو إيجابًا . ومثال على ذلك يستطيع المعلم الذي يرغب غرس قيمة النظافة في نفوس تلاميذه خلال المرحلة الأولى أن يعبر عن ذلك السلوك المرغوب بصورة لفظية بالتأكيد على أهمية النظافة وأنها من الإيمان ، أو بصورة غير لفظية بالإشارة أو الحركة دون استخدام الكلمات ، كما يمكن التعبير عن

أهمية النظافة باستخدام أسلوب القدوة الحسنة بأن يكون المعلم كنموذج يُحتذى.

أما المرحلة الثانية (مرحلة التعزيز)، فإنها يمكن أن تأخذ صيغًا متعددة سلبًا أو إيجابًا، ويعبرعنها بصورة لفظية أو غير لفظية. ففي مثال تدريس قيمة النظافة يتعلم التلاميذ معنى هذه القيمة من خلال التعزيز السلبي، كأن يقول المعلم للتلميذ كم مرة قلت لك أن تهتم بنظافة كراستك؟ وهذه الصيغة في الواضح ليست سؤالاً وإنما تعزيزًا سلبيًا على صيغة سؤال. وقد يكون التعزيز غير لفظي، كأن ينظر المعلم إلى كراسة التلميذ ويعبر عن امتعاضه بأن يهز رأسه بصورة سلبية للدلالة على عدم الرضا. وفي حالة العزيز الإيجابي اللفظي، يمكن أن يقول المعلم للتلميذ إنك تستحق الشكر على نظافة كراستك، ويمكن أن يقوم المعلم بعرض كراسة هذا التلميذ على زملائه إشارة إلى نظافة هذا التلميذ. وفي حالة التعزيز الإيجابي غير اللفظي، فإن الابتسامة عند النظر إلى الكراسة وهز الرأس بطريقة تشير إلى الرضا عن نظافتها تعتبر مؤشرات غير لفظية وواضحة لتعزيز غرس قيمة النظافة في نفس التلميذ.

٢ - توضيح القيم

يهدف توضيح القيم إلى مساعدة التلاميذ على توضيح قيمهم الشخصية في جو يسوده الانفتاح، ويستطيع خلاله كل تلميذ أن يعبر عن رأيه بحرية أو أن يلتزم الصمت في حالة عدم الرغبة في المشاركة [٢٣، ص٢٦٧]. ويعتبر توضيح القيم أسلوبًا محايدًا value neutral approach، يعني عدم محاولة طبع أو غرس قيمة معينة في الذهن كما هو الحال في طريقة غرس القيم، ولكن وبدلاً من ذلك يحاول المعلم تكوين القيم لدى التلاميذ عن طريق اتباع العملية القيمية التي تعتمد على ثلاث مراحل هي: التقدير prizing، والاختيار choosing، والعمل acting، وهذه المراحل الثلاث تتكون من سبع خطوات هي:

١ - التقدير والتعزيز للمعتقدات والسلوك.

٢ - تأكيد ماتم تقديره عندما يكون ذلك مناسبًا.

٣ - الاختيار من متعدد.

٤ - الاختيار بعد أخذ النتائج التي يمكن أن تترتب على ذلك بعين الاعتبار.

٥ - الاختيار بحرية.

٦ - العمل.

٧ - العمل باتساق متكرر [٢٩، ص١٩].

وتهدف طريقة توضيح القيم إلى مساعدة التلاميذ على استخدام الخطوات السبع سالفة الذكر في حياتهم اليومية، وتطبيق القيم التي يؤمنون بها، والقيم التي سوف تنبثق وتتكون لديهم لاحقًا [٢٩، ص٢٠].

ويعتبر ولتون ومالان Wilton and Mallan [٢٨، ص٢١٩] الاستجابة التوضيحية the clarifying response عنصرًا أساسيًا لطريقة توضيح القيم.

ويمكن توضيح طريقة الاستجابة التوضيحية بالمحادثة المتبادلة التالية بين معلم وتلميذ:

المعلم: عمر، هل تريد أن تخرج للعب معنا في الساحة؟

التلميذ: لا أعرف. أعتقد ذلك.

المعلم: هل تفضل عمل شيء آخر؟

التلميذ: لا أعرف.

المعلم: يبدو أنك غير مهتم ياعمر، أليس كذلك؟

التلميذ: أعتقد ذلك.

المعلم: إن أي شيء نعمله ستوافق عليه؟

التلميذ: أعتقد ذلك.

المعلم: حسنًا ياعمر أعتقد أن من الأفضل الذهاب للساحة الآن مع الآخرين وأرجو أن تخبرني إذا كنت ترغب في عمل شيء آخر، [٢٨، ص٢١٩].

كما تشير هذه المحادثة فإن القصد ليس تبني التلميذ للخطوات السبع لطريقة توضيح القيم خلال محادثة قصيرة الأمد كالمحادثة السابقة، ولكن القصد من الاستجابة التوضيحية هو تشجيع التلاميذ للتأمل في أفكارهم دون الاعتقاد أن المعلم يمتلك الإجابة الصحيحة.

إن الاستجابة التوضيحية الشافية تتضمن ما يلي:

١ - هل هذا الأمر مهم بالنسبة لك؟

٢ - هل أنت سعيد بهذا الأمر؟

٣ - هل تفكر في عمل ما (بدائل أخرى) أشياء يمكن عملها؟

٤ - هل ستعمل ما تفكر فيه أم أنه مجرد كلام؟
٥ - ما هي الاحتمالات الأخرى الواردة؟
٦ - هل تفكر في عمل الشيء نفسه مرة أخرى؟
٧ - هل تعتقد أن مشاركتك الآخرين في أفكارك مسألة مهمة؟

مثالان توضيحيان

أورد سيمنز وزميلاه في كتابهم المعروف توضيح القيم *Value Clarification* تسعة وسبعين أسلوبًا لطريقة توضيح القيم، وفيما يلي مثالان مقتبسان مع بعض الإضافة والتعديل [٢٩، ص ص١١٢-٢٥٢].

١ - *أسلوب القيم الجغرافية Value Geography Method*

يمكن أن تستخدم القيم الجغرافية لأهداف عدة كتعريف التلاميذ بأهمية الجغرافيا وقيمتها أو لاتخاذ قرار يتعلق بمكان الإقامة والسكن والبيئة التي يفضل الإنسان العيش فيها، وأخيرًا فإن هذا الأسلوب يمكن أن يجعل مادة الجغرفيا مادة حيوية عند تدريسها للتلاميذ. يتلخص هذا الأسلوب في أن يطلب المعلم من التلاميذ التجمع في وسط غرفة الصف، والتصور أن أرضية الصف تمثل خريطة المملكة العربية السعودية، ثم يقوم المعلم بسؤال التلاميذ أسئلة جغرافية قيمية يتبعها تحرك التلاميذ على الخريطة (أرضية غرفة الصف)، ومن أمثلة هذه الأسئلة: أين ولدت؟ ويتحرك كل تلميذ للجهة التي ولد بها، فالذي ولد في الرياض يتحرك إلى وسط الصف والذي ولد في مكة المكرمة يتحرك إلى الغرب، والذي ولد في الأحساء يتحرك إلى الشرق، والذي ولد في أبها يتحرك إلى الجنوب، والذي ولد في تبوك يتحرك إلى الشمال، وهكذا. ويطلب المعلم من كل مجموعة الحديث مع بعضهم لمدة دقيقتين عن سبب وجودهم في نفس المجموعة. يلي ذلك سؤال المعلم التلاميذ أسئلة توضيحية مثل الأسئلة التالية:

- ماهو شعورك عن ولادتك في هذه المنطقة؟
- هل تفتخر بولادتك في هذه المنطقة؟
- ماهو أهم شيء تعرفه عن المنطقة التي ولدت فيها؟
- هل هذا هو المكان الذي ترغب العيش فيه مستقبلاً؟

يلي ذلك مجموعة أخري من الأسئلة مثل:

- ماهو المكان الذي ترغب قضاء الإجازة فيه؟ ولماذا؟
- وماذا يمكن أن تعمل في هذا المكان؟
- ماهو المكان الذي ترغب العيش فيه لمدة سنة؟
- أين تختار أن تذهب للدراسة الجامعية؟
- أين تريد أن تتقاعد؟ (للبالغين فقط).
- ماهو المكان المقدس الذي قضيت فيه وقتًا روحانيًا وترغب العودة إليه؟

ويمكن أن يقوم المعلم بطرح العديد من الأسئلة التي تثير استجابات مختلفة، ونوع وطبيعة هذه الأسئلة يتوقف في الغالب على الهدف الذي ينشد المعلم تحقيقه، وطبيعة القيم التي يرغب تدريسها لتلاميذه.

ومن خلال المثال السابق يستطيع المعلم إثارة العديد من القيم الدينية والوطنية والاقتصادية والتعليمية وتدريسها للتلاميذ بطريقة توضيح القيم، إضافة إلى جعل درس الجغرافيا درسًا حيويًا وشيقًا.

٢ - *أسلوب أوافق بشدة وأعارض بشدة Strongly Agree / Strongly Disagree Method*

يجبر هذا الأسلوب التلاميذ على فحص واختبار مدى قوة شعورهم عن مجموعة من القيم، ويتلخص إجراء هذا الأسلوب في تزويد المعلم تلاميذه بمجموعة من العبارات التي تتضمن قيمًا معينة مكتوبة على ورقة ويطلب من كل تلميذ الاستجابة لهذه العبارات بشكل منفرد (كل تلميذ على حدة). يلي ذلك توزيع المعلم التلاميذ بعد الاستجابات للعبارات الواردة في الورقة الموزعة عليهم إلى مجموعات كل مجموعة ثلاثة أو أربعة تلاميذ لمناقشة استجاباتهم، ومن أمثلة القيم التي يمكن أن تطرح على التلاميذ ماهو موضح في جدول رقم ٢.

يقوم التلاميذ بالاستجابات بوضع دائرة حول الدرجة التي تنسجم مع اختيار كل منهم لدرجة معينة دون الأخرى. وهذا الأسلوب يمكن المعلم من عرض العديد من القيم ذات الصلة بالموضوع الذي يقوم بتدريسه بأسلوب جيد وجذاب وبعيد عن الرتابة التي تغلب على بعض دروس الدراسات الاجتماعية. ٣ - *المحاكمة العقلية الأخلاقية أو التفكير*

جدول رقم ٢. القيم التي يمكن أن تطرح على التلاميذ.

العبارة	الاستجابة			
	أوافق بشدة	أوافق إلى حد ما	لا أوافق بشدة	لا أوافق إلى حد ما
زيادة الرسوم الجمركية على الدخان سوف تقلل نسبة المدخنين.				
وضع تأمين على العلب الفارغة يساعد على نظافة البيئة وفاعلية الصناعة.				
رخص القيادة يجب ألا تمنح إلا لمن يبلغ سنه ٢١ عامًا.				

٣ - *المحاكمة العقلية الأخلاقية أو التفكير الأخلاقي Moral Reasoning*

في نهاية الخمسينات بدأ لورانس كولبرج Lawrence Kohlberg جمع المعلومات ذات الصلة بالأسئلة الأخلاقية، وكان كولبرج قد درس عمل بياجيه Piaget السابق في التطور المعرفي والأخلاقي، واستخدام ذلك كأساس لعمل دام خمسة عشر عامًا في موضوع التفكير الأخلاقي [٣٠، ص١٠]. وقد طور كولبرج ورفاقه في بداية عملهم نظرية تتعلق بكيفية تعلم الأطفال التفكير أخلاقيًا، ثم طوروا طريقة لمساعدة الأطفال على تحسين مستوى تفكيرهم الأخلاقي، ويعتبر عمل بياجيه مهتمًا بكيفية تعلم الأطفال التفكير والاستدلال. قلص كولبرج ذلك إلى السؤال التالي: كيف يطور الأفراد قدرتهم على التفكير الأخلاقي (وذلك لتبرير أعمالهم)؟ [٢٨، ص٢٢٦].

وقد انتهى كولبرج إلى وضع تصور للنمو الأخلاقي يشمل ثلاثة مستويات وست مراحل:

المستوى الأول ماقبل التقليدي Preconventional Level

ويشمل مرحلتين:

المرحلة الأولى وهي مرحلة الطاعة والعقاب (النتائج الجسمية تقرر الجيد والرديء).

المرحلة الثانية وهي مرحلة الصلة الوسائلية (ما يرضي احتياج شخص ما هو الصحيح).

المستوى الثاني التقليدي Conventional Level

ويشمل مرحلتين:

المرحلة الثالثة مرحلة الاتفاق والانسجام بين الأشخاص (مايسعد الآخرين هو الجيد).

المرحلة الرابعة مرحلة القانون والنظام (إحراز أو تحقيق النظام الاجتماعي والقيام بالواجب هو المطلوب).

المستوى الثالث مابعد التقليدي Post Conventional Level

ويشمل مرحلتين:

المرحلة الخامسة مرحلة المحافظة على النظام والقانون (القيم المتفق عليها من قبل المجتمع، وتشمل حقوق الفرد وواجباته تمثل ماهو الصحيح).

المرحلة السادسة مرحلة المبادىء الأخلاقية العالمية (ماهو صحيح مسألة أخلاقية مرتبطة بالمبادىء العالمية).

إن التبصر في معنى المراحل الست لما يقدمه الناس من أسباب لقراراتهم الأخلاقية يمكن أن يستخلص مما ذكر كولبرج من تبريرات للمراحل الست حسب الآتي:

١ - أطع القانون لتتجنب العقاب.

٢ - كَن مرنًا وتكّيف مع الوضع تحصل على ماتريده، واعمل على رد الجميل.

٣ - اعمل على تجنب عدم موافقة الآخرين وعدم رضاهم.

٤ - اعمل وفق قاعدة تجنب اللوم من قبل السلطة وتجنب الشعور بالذنب الذي يمكن أن ينجم عن ذلك.

٥ - اعمل وفق قاعدة احترام مبدأ عدم التحيز حسب ماتقتضيه مصلحة المجتمع.

٦ - تجنب إدانة الذات [١٥، ص ص١٢٦-١٢٧].

وقد قدم كولبرج حسب نظريته سالفة الذكر في النمو الأخلاقي بعضًا من

الاستراتيجيات لتنمية التفكير الأخلاقي بناءً على عدد من المبادىء المستنبطة من نظريته، أشارت عويس إلى أهمها فيما يلي:

١ - إن مراحل النمو الأخلاقي تتشابه لدى الأشخاص كافة بغض النظر عن الطبقة الاجتماعية أو الثقافية.

٢ - لايمكن تخطي مرحلة من مراحل النمو الأخلاقي على أساس أن اللاحقة تبنى على السابقة.

٣ - الانتقال من مرحلة إلى أخرى يتم بالتدرج حيث إن المرحلة الجديدة تحتاج إلى العديد من الخبرات.

٤ - إن الخبرات التي تعي الفرصة لما يسميه كولبرج بلعب الأدوار أو وضع الفرد نفسه في موقف الآخرين وتمثل آراءهم توضح النمو عبر المراحل المختلفة.

٥ - إن النمو الأخلاقي يرتبط بالجانب المعرفي والجانب الوجداني بالجانب السلوكي، ويتمثل النمو الأخلاقي في إصدار الأحكام الخلقية ووضعها موضع التنفيذ وتنمية الإحساس بالرضى والإحساس بالذنب.

وترى عويس أن كولبرج ينطلق فيما اقترحه من استراتيجيات لدفع النمو الأخلاقي الذي يؤدي إلى تنمية الجوانب الثلاثة والمتمثلة في الجانب المعرفي والجانب الوجداني والجانب السلوكي للحكم الأخلاقي، ويحدد كولبرج [٣١، ص ص٥١-٥٢] لذلك ثلاث استراتيجيات هي:

١ - تشجيع المناقشات الأخلاقية (لتنمية الجانب المعرفي للقيمة الأخلاقية).

٢ - تشجيع العمل بالقدوة (لتنمية الجانب الانفعالي).

٣ - تشجيع التعلم التعاوني (الذي يتيح الممارسة الفعلية للسلوك المرتبط بالقيمة).

أما خطوات التدريس لطريقة المحاكمة الأخلاقية أو التفكير الأخلاقي فقد لخصها ميشيلز Michaelis [٢٣، ص٣٧٧] في النقاط التالية:

١ - اعرض المشكلة وناقشها وعرف أية مصطلحات أو مفاهيم غير واضحة واطلب من التلاميذ عرضها بأسلوبهم الخاص.

٢ - اطلب من التلميذ إبداء رأيه بشأن حل المشكلة وتعليل ذلك الرأي.

٣ - اطرح خيار آخر لحل المشكلة إذا برز عدم اتفاق بين التلاميذ، ويجب أن تكون نسبة الاختلاف في الرأي على الأقل ٢٥ : ٧٥, أو ١-٣.

٤ – افسح المجال للمناقشة على شكل مجموعات صغيرة ٤-٦ تلاميذ في كل مجموعة لتحديد وتحليل الأسباب لكل رأي في المشكلة.

٥ – وجه مناقشة الصف لفحص ونقد كل رأي باستخدام أسئلة سبر الغور.

٦ – افسح المجال للمتابعة بأنشطة مختلفة مثل مطالبة التلاميذ بكتابة حلول للمشكلة وتحديد الأسباب لهذه الحلول ومطالبة بعض التلاميذ بطرح حلول أخرى.

وعلى الرغم من الشهرة التي حظيت بها نظرية كولبرج ومراحل التطور الأخلاقي لهذه النظرية، خاصة وأن جذورها تعود إلى نظريات ديوي وبياجيه، إلا أن بعض العلماء شككوا، في فاعليتها ورأوا عدم كفايتها، ومن أهم الانتقادات التي وجهت لنظرية كولبرج أنه لايوجد صف دراسي يحتوي على تلاميذ في نفس المرحلة الأخلاقية، ويصعب كثيرًا على المعلم أن يقوم كل مرحلة لكل تلميذ والعمل على الارتقاء به إلى التي تليها [١٥، ص ص١٢٦-١٢٧].

ويرى الكاتب أنه، على الرغم مما وجه إلى نظرية كولبرج من انتقادات، فإن المعلم الناجح يستطيع استعمال روح هذه الطريقة وفلسفتها في تدريس القيم بطرح قضايا تحوي العديد من القيم وتثير اهتمام التلاميذ وتدفعهم إلى التفكير والنمو الأخلاقي عن طريق مناقشة هذه القضايا والوصول إلى قرارات نابعة عن قناعة تدفع التلميذ إلى تبني ما يكتسبه من مستوى أخلاقي جديد.

٤ – تحليل القيم

التركيز في هذه الطريقة لتدريس القيم يعتمد على التحليل، وتتلخص الفكرة في فحص السؤال القيمي value question بشكل دقيق، وعدم الاعتماد على اتخاذ موقف أو تحديد رأي ثم تبرير ذلك الرأي كما هي الحال في التفكير الأخلاقي moral reasoning، ولكن طريقة تحليل القيم تشجع التلاميذ على تجنب اتخاذ موقف حتى يقوموا بتحليل القيمة إلى تزويدنا بأسلوب واضح لتطبيق طريقة علمية ومنطقية للمسائل العامة [١٨، ص٢٣١].

ويرى ولتون ومالان Wilton and Mallan [٢٨، ص ص٢٣٣-٢٣٤] أن العناصر الجوهرية لتحليل السؤال القيمي أو القضية المطروحة للمناقشة تتلخص في الخطوات التالية:

١ - تحديد الموضوع.
٢ - توضيح السؤال القيمي أو الموضوع.
٣ - جمع وتنظيم الشواهد.
٤ - تقويم صحة وعلاقة الشواهد.
٥ - تحديد الحلول الممكنة.
٦ - تحديد وتقويم النتائج المحتملة لكل حل من الحلول الممكنة.
٧ - الاختيار من متعدد.
٨ - اتخاذ القرار والعمل به.

أما ميشيلز Michaelis [٢٣، ص ص٢٧٩-٢٨٠]، فقد حدد ستة عناصر أساسية لتحليل السؤال القيمي أو المسألة المراد تدريسها وهي:

١ - توضيح أو تعريف السؤال القيمي أو المشكلة: ماهي المشكلة؟ ما المسألة أو المسائل المتضمنة؟ ما المصطلحات التي تحتاج إلى تعريف؟ ما الشيء الذي يحتاج إلى إصدار حكم؟

٢ - جمع الحقائق ذات المعنى: ما الحقائق المتوافرة؟ هل تحتاج إلى حقائق إضافية؟ ما الفرق بين الحقائق والآراء؟

٣ - تقويم القيم: كيف يمكن التأكد من صحة الحقائق المدعومة بالشواهد؟ وما رأي الخبراء؟

٤ - اختيار الحقائق ذات الصلة وتوضيحها: ما الحقائق ذات الصلة بالمسألة أو المشكلة؟ ماهي الحقائق التي نحتاجها لإصدار الحكم أو اتخاذ القرار؟

٥ - إصدار حكم مبدئي أو قرار: ماهو الحكم أو القرار المعقول؟ وماهي أسباب إصدار هذا الحكم؟

٦ - اختبار المبدأ القيمي المتخذ في الحكم أو القرار: هل يمكن استخدام هذا الحكم أو القرار في حالات أخرى؟ هل هو حكم أو قرار متسق مع قيم مهمة أخرى؟ هل ينسحب على الجميع ونحن من ضمنهم؟ ماهي النتائج التي يمكن أن تترتب على تبني القرار بشكل عالمي؟

ويرى المؤلف أن تدريس القيم أمر يتعذر اجتنابه بالنسبة لجميع المعلمين، خاصة معلم الدراسات الاجتماعية، وذلك لما للدراسات الاجتماعية من ارتباط وثيق الصلة

بالقيم، ويخلص الكاتب إلى أن التنويع في طرق تدريس القيم يضفي على العملية التعليمية روح الحيوية، وأن تطبيق طرق التدريس الحديثة عند تدريس القيم مثل طريقة توضيح القيم وطريقة تحليل القيم يشجع التلاميذ على التفكير والتأمل.

قبل أن نختم موضوع تدريس القيم يحسن بنا أن نورد التلخيص الذي ذكره ولتون ومالان واشتمل على الأهداف وأساليب التطبيق المحتملة لكل طريقة كما هو موضح في الجدول رقم ٣.

جدول رقم ٣. ملخص طرق تدريس القيم. *

الطريقة	الأهداف	أساليب التطبيق المحتملة
غرس القيم inculcation	غرس أو تذويب (تشرب الفرد لقيم الجماعة واتخاذها هاديًا لسلوكه) قيم معينة في التلاميذ. تغيير القيم الحالية عند التلاميذ لتعكس القيم المرغوبة.	القدوة الحسنة أو التعزيز الإيجابي أو التقليد أو المحاكاة simulations والقيام بالدور roleplay.
توضيح القيم value clarification	مساعدة التلاميذ لتحديد قيمهم ليكونوا قادرين على فهمها وفهم وتحديد الآخرين وتحديدها، ولمساعدة التلاميذ على استخدام التفكير المنطقي لفحص المشاعر والقيم وأنماط السلوك المختلفة.	القيام بالدور، فحص القيم بأسلوب تحليلي واستخدام أسلوب المجموعات الصغيرة والمناقشة.
التفكير الأخلاقي أو المحاكمة الأخلاقية العقلية moral reasoning	مساعدة التلاميذ لتطوير نماذج تفكير أخلاقي معقدة.	استخدام أسلوب المعضلة الأخلاقية moral dilemma بأسلوب مجموعات صغيرة منظم ويعتمد على المناقشة.
تحليل القيم value analysis	مساعدة التلاميذ على استخدام التفكير المنطقي والبحث العلمي لتحديد المفاهيم القيمية ولتقرير المسائل والأسئلة القيمية.	مناقشة منطقية منظمة تتطلب تطبيق الأسباب والشواهد، وفحص المبادىء وتحليل الحالات، والمناظرة والبحث.

* [٢٨، ص٢١٥].

خاتمـــة

عرض الباحث في المقالة تعريف القيم، وخلص إلى أنها عبارة عن مفاهيم أو مقاييس أو معايير تجريدية، ضمنية كانت أم صريحة، تستخدم للحكم على شيء بأنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه، وتوجه سلوك الفرد لما هو مرغوب فيه من قبل مجتمعه. كما تم التمييز في هذه الدراسة بين القيم والاتجاهات على اعتبار أن القيم أكثرَ تجريدًا وثباتًا من الاتجاهات، كما أنها أقل عددًا من الاتجاهات. وحدد الكاتب في المقالة أنواع القيم حسب أبعادها إلى بعد المحتوى، وبعد المقصد، وبعد الشدة، وبعد العمومية، وبعد الوضوح، وبعد الدوام، وأكد الباحث على أهمية القيم في التدريس، خاصة تدريس الدراسات الاجتماعية، وذلك لما لها من صلة وثيقة بالمجال الوجداني ذي التأثير البالغ في تدريس القيم، كما عرض الكاتب في نهاية مقالته بعض طرائق تدريس القيم وهي:

١ - غرس القيم values inculcation

٢ - توضيح القيم values clarification

٣ - المحاكمة العقلية الأخلاقية أو التفكير الأخلاقي moral reasoning

٤ - تحليل القيم values analysis

وأكد على أنه من المستحيل أن يتجنب أي معلم تدريس القيم لأن مايقوله ويفعله يعكس ما يقومه.

المراجع

[١] Banks, James A., and Ambrose A. Clegg, Jr. *Teaching Strategies for the Social Studies : Inquiry, Valuing and Decision - making*. 2nd. ed. Reading, Mass.: Addison - Wesley, 1977.

[٢] Schuncke, George, and Krogh Suzannel. "Value Concepts of Younger Children." *The Social Studies*, 70, No. 6 (1982), 268-73.

[٣] الشعوان، عبدالرحمن بن محمد. *مدى أهمية وتطبيق مهارات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية*. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤١٣هـ.

[٤] يوسف، عبدالتواب. *«الطفولة والقيم» القيم التربوية في ثقافة الطفل*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٥م.

[٥] خليفة، عبداللطيف محمد. *ارتقاء القيم (دراسة نفسية)*. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٢م.

[٦] الدش، محمد محمود. *نحو قيم جديدة في التربية*. القاهرة: الهيئة العامة المصرية للكتاب، ١٩٨٧م.

[٧] أحمد، لطفي بركات. *القيم التربوية*. الرياض: دار المريخ للنشر، ١٩٨٣م.

[٨] دياب، فوزية. *القيم والعادات الاجتماعية مع بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية*. بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨٠م

[٩] زاهر، ضياء. *القيم في العملية التربوية، معالم تربوية*. القاهرة: دار الكتاب للنشر، ١٩٩١م.

[١٠] اللقاني، أحمد حسين وزميلاه. تدريس المواد الاجتماعية. جـ٢. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٠م.

[١١] السلمان، عبدالعالي محمد. «القيم السائدة في بعض أنشطة التوعية الوطنية والقومية في المدارس الابتدائية.» رسالة ماجستير غير منشورة» كلية التربية، جامعة بغداد، الجمهورية العراقية، ١٩٧٨م.

[١٢] كنعان، أحمد علي. «القيم التربوية السائدة في شعر الأطفال: دراسة تحليلية ميدانية في القطر العربي السوري.» رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السعورية، ١٩٩٠م.

[١٣] Hoover, Kenneth H. *The Professional Teacher's Handbook. A Guide For Improving Instruction in Today's Middle and Secondary Schools*. 2nd. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1973.

[١٤] Rokeach, Milton. *Beliefs Attitudes and Values.* San Francisco: Jossey - Bass, 1969.

[١٥] Shaver, James P., and William Strong. *Facing Value Decisions: Rational - Building for Teachers.* Belmont, Ca.: Wadsworth Publishing Co., 1976.

[١٦] Martorella, Peter H. *Social Studies for the Elementary School Children: Developing Young Citizens.* New York: MacMillan College Publishing Co., 1994.

[١٧] Beyer, K. Barry. *Teaching Thinking in Social Studies.* Rev. ed. Columbus, Oh.: Charles E. Merrill, 1979.

[١٨] Schug, Mark C., and R. Beery. *Teaching Social Studies in the Elementary School: Issues and Practice.* Glenview, Ill.: Scott Foresman, 1987.

[١٩] Nelson, Murry R. *Children and Social Studies.* 2nd. ed. Fort Worth, Tex.: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1992.

[٢٠] Armstrong, David. *Social Studies in Secondary Education.* New York: MacMillan Publishing Co., 1980.

[٢١] Farmer, Rodney. "Maslow and Values Education." *The Social Studies*, 9, No.2 (March, April 1978), 71-73.

[٢٢] مبارك، يوسف فتحي. «بعض القيم الاجتماعية اللازمة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ودور مناهج الدراسات الاجتماعية في إكسابها لهم.» القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الثالث، ١٩٩١م.

[٢٣] Michaelis, John U. *Social Studies for Children: A Guide to Basic Instruction.* 8th. ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice - Hall, 1985.

[٢٤] Jarolimek, John. *Social Studies in Elementary Education.* 4th ed. New York: MacMillan, 1971.

[٢٥] Joyce, W. William, and Janet Allanman - Brooks. *Teaching Social Studies in the Elementary and Middle Schools.* New York: Holt Rinehart and Winston, 1979.

[٢٦] اللقاني، أحمد حسين وزميلاه. *المواد الاجتماعية وتنمية التفكير*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٩م.

[٢٧] Raths, Louies et al. *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom.* Columbus, Oh.: Charles E. Merrill Publishing Co., 1966.

[٢٨] Wilton, David, and John Mallan. *Children and Their World: Strategies for Teaching Social Studies.* 3rd. ed. Boston: Houghton Mifflin 1988.

[٢٩] Simon, Sidney B. et al. *Value Clarification.* New York: Hart Publishing Co., 1972.

[٣٠] Galbraith, Ronald, and Thomas Jones. *Moral Reasoning: A Teaching Handbook for Adapting KOHLBER To The Classroom.* Greenhaven Press Inc., 1976.

[٣١] عويس، عفاف أحمد. *دور القصة في النمو الأخلاقي للطفل: القيم التربوية في ثقافة الطفل*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٥م.

Values and Their Teaching Methods in Social Studies

Abdulrahman M. Al-Shawan
Associate Professor, Department of Curriculum and Teaching Methods, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The paper seeks to emphasize the importance of teaching and learning values in social studies. It offers a definition of values, classifies them and proposes methods of teaching them. To realize the objectives of this paper, the writer reviewed the available relevant literature, and offered a definition of values which are concepts or standards (explicit or implict) used to judge desired or undesired things by society. Values as defined by the writer are intended to direct the behavior of the individual to what is desirable in his society. He distinguished between values and attitudes (trends). To him, values grow slowly, but surely, they are abstract concepts, and represent the ultimate desired goals. Attitudes on the other hand, exist, grow fast and reflect instrumental goals. The paper offers a classification of values in terms of six dimensions: dimension of content; dimension of intent; dimension of intensity; dimension of generality; dimension of explicitness; dimension of permanancy. The paper further emphasizes the importance of teaching values because of their close and strong relation to the affective domain, and their impact on the desired learning outcome. Finally, the paper describes four methods of teaching values which are: value inculcation; value clarification; moral reasoning; value analysis. This description is supported by examples.

القسم الإنجليزي

Arabic Section

أثر استخدام أحد استراتيجيات التصحيح في تقليل أخطاء الإنشاء في مجالي القواعد والإملاء

عقلة محمود صمادي

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية،

جامعة اليرموك، إربد، الأردن

ملخص البحث. يهدف هذا البحث إلى دراسة أثر استخدام استراتيجية لاند Lalande لتصحيح التعبير الكتابي في تقليل الأخطاء الإملائية والقواعدية التي يرتكبها طلبة الصف الحادي عشر في الكتابة باللغة الإنجليزية. تكونت عينة الدراسة من ٤٠ طالبًا يدرسون في شعبتين في مدرستين مختلفتين تم اختيارهما عشوائيًا، حيث ضمت المجموعة التجريبية ٢٠ طالبًا والضابطة ٢٠ طالبًا أيضًا. تم إعطاء المجموعتين اختبارًا قبليًا للتأكيد من عدم وجود فوارق جوهرية بينهما، ثم خضعت المجموعة التجريبية للمعالجة وفقًا لاستراتيجية لالند، بينما تم معالجة كتابات المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. استمرت التجربة لمدة عشرة أسابيع، حيث أعطيت المجموعتان اختبارًا بعديًا. وتم استخدام اختبار «ت» لمقارنة الأوساط الحسابية للأخطاء التي ارتكبتها المجموعتان. أوضحت النتائج أن المجموعة التجريبية ارتكبت أخطاء أقل وتحسن أداؤها بشكل عام تبعًا لاستخدام استراتيجية لالند. وخلصت الدراسة إلى التوصية باستخدام هذه الاستراتيجية لتطوير مهارة الكتابة لطلبة المرحلة الثانوية.

[23] Jenkins, R. "Responding to Student Writing: Written Dialogues on Writing and Revision." *The Writing Instructor*, 6 (1987), 82-86.

[24] Anson, C., ed. *Writing and Response: Theory, Practice, and Research.* Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1989.

[25] Bereiter, C., and M. Scardamalia. *The Psychology of Written Composition.* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.

[26] Reid, J. "Responding to ESL Students' Texts: The Myth of Appropriation." *TESOL Quarterly*, 28, (1994), 273-92.

[27] Kobayashi, T. "Native and Nonnative Reactions to ESL C;ompositions." *TESOL Quarterly*, 26 (1992), 81-112.

[28] Cohen, A.D., and M. Robbins. "Towards Assessing Interlanguage Performance: The Relationship between Selected Errors, Learners' Characteristics, and Learners' Explanations." *Language Learning*, 26 (1976), 45-67.

[29] Hendrickson, J.M. "The Treatment of Error in Written Works." *Modern Language Journal*, 64 (1980), 216-21.

[30] Kuhlavy, R.W. "Feedback in Written Instruction." *Review of Educational Research*, 47 (1977), 211-33.

[31] Lalande, J.F. "Reducing Composition Errors: An Experiment." *Foreign Language Annals*, 17 (1984), 109-18.

[32] Hendrickson, J.M."The Treatment of Error in Written Works." In S. Mckay, ed. *Composing in a Second Language*. Rowley, MA: Newbury House, 1984, 146-59.

[33] Bigge, M.L. *Learning Theories for Teachers.* New York: Harper and Row, 1976.

[34] Stanley, R. "Dictation as a Teaching and Testing Technique." *PSMLA Bulletin*, 52, (1979), 26-32.

References

[1] Kroll, B. (ed.) *Second Language Writing Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University, Press, (1990).

[2] Hillocks, G. "The Effects of Observational Activities on Student Writing." *Research in the Teaching of English*, 13, (1979), 23-35.

[3] Hillocks, G. "The Interaction of Instruction, Teacher Comment, and Revision in Teaching the Composing Process." *Research in the Teaching of English*, 16, (1982), 261-78.

[4] Freedman, S.W. *The Evaluation of and Response to Student Writing: A Review*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 247 605, 1984.

[5] Chaudron, C. "The Effects of Feedback on Students' Composition Revisions." *RELC Journal*, 15, (1984), 1-14.

[6] Roen, D.H., and R.J. Willey. "The Effect of Audience Awareness on Drafting and Revising." *Research in the Teaching of English*, 22 (1988), 75-88.

[7] Mangelsdorf, K. "Parallels between Speaking and Writing in Second Language Acquisition." In D. Johnson and D. Roen, eds. *Richness in Writing: Empowering ESL Students*. New York: Longman, 1989, 134-45.

[8] Fathman, A., and E. Whalley. "Teacher Response to Student Writing: Focus on Form Versus Content." In B. Kroll, ed. *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. Cambridge: University Press, 1990, 178-90.

[9] Kepner, C.G. "An Experiment in the Relationship of Types of Written Feedback on the Development of Second-Language Writing Skills." *The Modern Language Journal*, 75 (1991), 305-13.

[10] Hedgcock, J., and N. Lefkowitz. "Collaborative Oral/Aural Revision in Foreign Language Writing Instruction." *Journal of Second Language Writing*, 1, (1992), 255-76.

[11] Hedgosck, J., and N. Lefkowitz. "Feedback on Feedback: Assessing Learner Receptivity to Teacher Response in L2 Composing." *Journal of Second Language Writing*, 2, (1994), 141-63.

[12] Stanley, J. "Coaching Student Writers to be Effect Peer Evaluators." *Journal of Second Language Writing*, 1, (1992), 217-33.

[13] Davies, N., and M. Omberg. "Peer Group Teaching and the Composition Class." *System*, 15, (1987), 313-23.

[14] Mittan, R. "The Peer Review Process: Harnessing Students' Communicative Power." In D. Johnson and D. Roen, eds. *Richness in Writing: Empowering ESL Students*. New York: Longman, 1989, 207-19.

[15] Land, R., and C. Whitley. "Evaluating Second Language Essays in Regular Composition Classes: Towards a Pluralistic U.S. Rhetoric." In D. Johnson and D. Roen, eds. *Richness in Writing: Empowering ESL Students*. New York: Longman, 1989, 284-93.

[16] Reid, J. "English as a Second Language Composition in Higher Education: The Expectations of the Academic Audience." in D. Johnson and D. Roen, eds. *Richness in Writing: Empowering ESL Students*. New York: Longman, 1989, 220-34.

[17] Cumming, A. "Expertise in Evaluating Second Language Composition." *Language Testing*, 7 (1990), 31-51.

[18] Vonn, R.J., D.E. Meyer, and F.O. Lorenzo. "Error Gravity: A Study of Faculty Opinions of ESL Errors." *TESOL Quarterly*, 18, (1984), 427-40.

[19] Santos, T. "Professors' Reactions to the Academic Writing of Nonnative-Speaking Students." *TESOL Quarterly*, 22, (1988), 69-90.

[20] Brown, J.D. "Do English and ESL Faculties Rate Writing Samples Differently?" *TESOL Quarterly*, 25, (1991), 587-603.

[21] Zamel, V. "Responding to Student Writing." *TESOL Quarterly*, 19, (1985), 79-101.

[22] Hillocks, G., Jr. *Research on Writing Composition: New Directions for Teaching*. Urbana, IL: ERIC Clearing House on Reading and Communication Skills and the National Conference on Research in English, 1986.

V Use of an incorrect verb form, e.g., *I must told you what I mean.

Prep Omission or incorrect use of a preposition, e.g. *They boy is afraid from the dog, or *Because this reason, I do not like city life.

? A question mark adjacent to word, clause, or sentence that is underlined indicates the reviewer could make no sense of it whatsoever.

The student should consult the teacher, e.g., *The flowers greens by grass.

WO Any error involving word order, e.g., *In the country can you work in any thing.

T tense selection is in some way inappropirate; usually the student has not been consistent.

Appendix B: Error Awareness Sheet (EASE)

	Essay # 1		Esssay # 2	Essay # 3		Essay # 4
Agr				2		2
Prep				1		1
Sp	5		5	2		2
V						
N		3	3		1	1
NS	1		1			
T					1	1
Art	1		1	1		1
WO	1		1			
X						
//	2	2	4		4	4
?	1		1	1		1
Grade	C	B		C	A	
Total errors	11	5	16	7	6	13

	Time # 1	Time # 2
Which three types of erros have you probably made the most on your last two essays?	a) ... SP ...	a) ... // ...
	b) ... // ...	b) ... Agr ...
	c) ...N ...	c) ... prep ...

2. Teachers should correct compositions systematically.

3. Since students can be made aware of deficiencies in linguistic competence by correction of all written errors, teachers should consider the adoption of total correction of written errors.

4. Students should receive instructional feedback on their compositions. They should be informed of the location and nature of errors, so that they can invoke problem-solving, which is an active correction activity.

5. Students should correct their own grammatical and orthographic errors wherever possible.

6. Teachers should endeavor to make writing an enjoyable and productive learning experience. This study has suggested several ways in which motivation for writing compositions can be enhanced, e.g., allowing students to consult teachers and peers, and to use reference materials while they are engaged in the writing activity.

7. Teachers should consider "rewrite activities" as a worthwhile classroom acitvity and as an adjunct to composition writing.

Recommendations for Further Research

1. Researchers are recommended to look for other correction strategies and put them into investigation in the Jordanian or an Arab context.

2. Researchers are recommended to compare two or more correction strategies in terms of their effectiveness in reducing students' errors and improving the students' writing quality.

Appendix A: Error Correction Code (ECCO)

SP Spelling error, e.g., *City life is queit, or *City life is deferint from country life.

Art Incorrect use or omission of an article, e.g., *They work in a hospitals, or My father has car.

NS A completely new structure is needed to convey the proper meaning, e.g., *In city many government institutions from schools, and hospitals.

// Double lines through a word indicate that it is not necessary and must be deleted, e.g. *People in the country he plant their fields.

X One or more words are missing and must be inserted, e.g., *In the city a large post office.

Agr Subject and verb do not agree, or noun or pronoun and referent do not agree, e.g., *He live in a village, or *They should study hard, if you want to succeed.

N Substitution of the singular form of a noun instead of the plural form and vice versa, e.g., *It is a bad things, or *He is one of the best student. The code also includes incorrect number assignment to a noun, e.g., *Some people like to live in the city or *They raise sheeps.

decline achieved by the experimental group is more substantial than the decline achieved by the control group. Regardless of the significant differences between the experimental group and control group in making errors, it is noticed that a great deal of grammatical and orthographic errors were made in the pretest and posttest of both experimental and control groups. One of the indications of this might be that composition errors committed by the students are not dealt with properly. Another interpretation might be that the students are not given the chance to practice writing sufficiently. It is worth noting here that many errors committed by the students in this study were due to literal translation from the Arabic language into the English language.

The findings of this study conform with the results of Lalande's study [35], which indicated that LCCS was more effective in reducing grammatical and orthographic errors than the traditional technique. The findings also conform with those of Bigg [33] and Stanley [34].

Although the ECCO used in this study covered a wide range of composition non-lexical errors, it failed to cover some frequent errors committed by the students. To make the ECCO more efficient and practical, the following modifications are suggested:

1. It is noticed that some parts of speech are used in wrong functions, e.g.:

*This is the different between the country and the city.
*People work in agriculture activities.
*It is very quietness.
*The journey was interest.
*We are very thanks.
*Old people are wisdom.
*They find difficult in travelling.
*In the city industrial and trade is the main work.
*They work hardly in their fields.

The code WF is suggested to be added to the error correction code (ECCO). This code means that a part of speech is used for the wrong function.

2. Word order (WO) can be categorized under the error category of new structure (NS), because committing an error in order means giving a wrong structure and accordingly a new structure is required.

Pedagogical Implications

Several implications for the secondary classroom teacher of English have emerged from this study. These implications are:

1. The use of LCCS can help in developing the writing skill, particularly in reducing grammatical and orthographic errors; so EFL teachers at the secondary level are advised to use it.

Table 6 presents pretest-posttest data for the experimental and control groups which show the gain realized by these groups.

Table 6 shows that there are statistically significant differences between the means of differences of the experimental and control groups. The data reveal that the experimental group achieved significantly greater gain than the control group.

Table 6. Pretest-posttest data of the experimental and control groups.

Group	ΣD	D	SD	t - value df = 38
Exp.	133	6.65	5.07	
Cont.	61	3.05	4.75	2.32*

*P ≤ .05, two tailed t value (1.68).
ΣD: the mean of these differences.
SD: standard error of the differences between the means of the two related samples.

For a more rigorous analysis of the differences between the two groups z test was used to establish the correlations between the pretests and posttests of both groups. The pretest-posttest correlation of the control group was found to be 0.86, whereas that of the experimental group was 0.61. After using the z test for establishing the correlation of independent samples at .05 level of significance, the pretest-posttest correlation of the experimental group was found to be significantly lower than that of the control group. This may be interpreted as that the improvement which occurred in the posttest of the experimental group is significantly greater than the improvement which occurred in the posttest of the control group.

Discussion of the Results

It was hypothesised that the application of LCCS would result in an appreciable decline in the grammatical and orthographic errors committed by high school students. More specifically, the group of students treated with LCCS would commit significantly less ($\alpha \leq .05$) grammatical and orthographic errors in their compositions than the randomly equivalent control group treated by the traditional composition correction method. The results of this study confirm the validity of this hypothesis. The results indicate that the combination of error awareness and problem-solving techniques has a significant beneficial effect on the development of writing skills within the context of the experiment.

Furthermore, a detailed investigation of the data according to individual error categories reveals that experimental group students outperformed their control group counterparts in the majority of the nonlexical error categories (e.g., Sp, Art, NS, //, X, Agr, N, Prep, and Wo). With regard to the analysis of pretest-posttest scores, both experimental and control groups achieved significant decline in grammatical and orthographic errors. However, the

Table 5. Distinct types of grammatical and orthographic errors as delineated on the ECCO in the posttest.

Code	Mean		SD		
	Exp.	Cont.	Exp.	Cont.	t value df=38
Sp	3.50	4.90	2.21	3.23	1.61
Art	2.20	3.90	1.74	2.51	2.49*
NS	1.80	2.20	1.44	1.67	1.42
//	1.70	1.80	1.17	1.15	0.27
X	0.70	0.65	0.86	0.86	0.18
Agr	1.10	1.20	1.02	1.28	0.27
N	1.00	1.35	1.45	1.04	-0.88
V	0.50	0.50	0.75	0.95	0
Prep	0.35	0.45	0.49	0.69	-0.53
?	0.20	0.20	0.41	0.52	0
Wo	0.05	0.10	0.22	0.31	0.59
T	0.35	0.20	0.67	0.66	-0.24

*Significant value of two tailed t test at the .05 level (1.68).

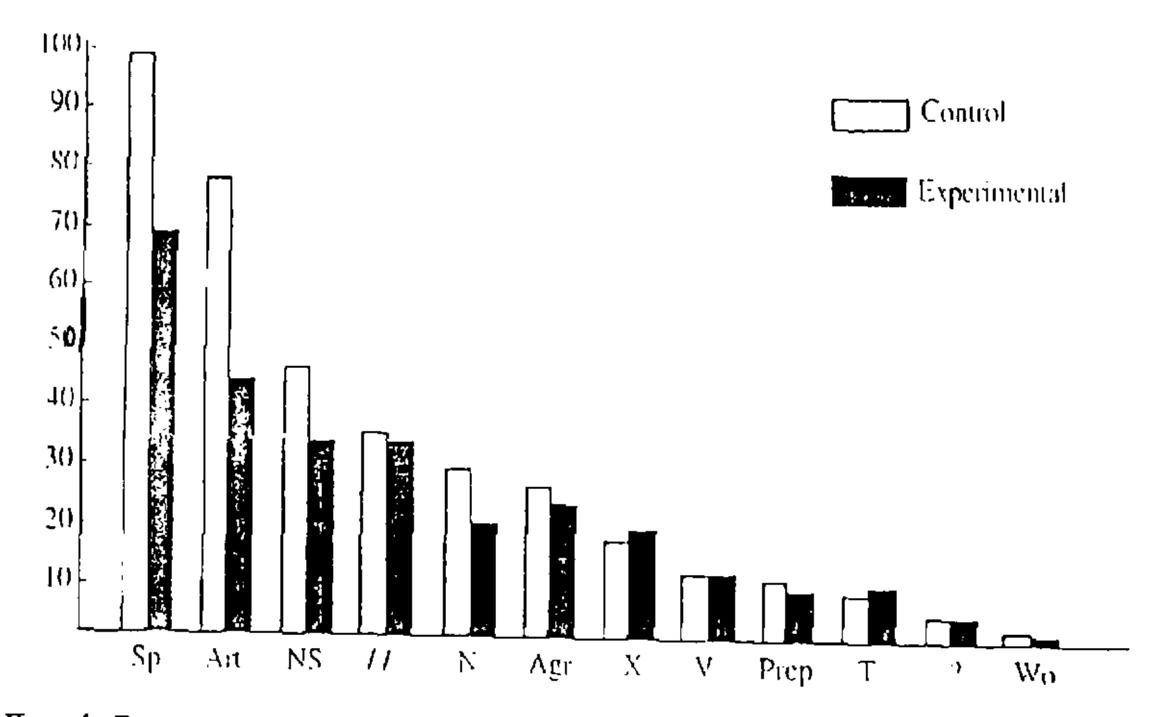


Figure 1. Frequency of the grammatical and orthographic errors of the experimental and control groups in the posttest.

Figure 1 clearly demonstrates that, in contradiction with the control group, the experimental group enjoys a marked decrease in the majority of the twelve types of grammatical and orthographic errors.

Table 3. Distinct types of grammatical and orthographic errors as delineated on the ECCO in the pretest.

Code	Mean		SD		
	Exp.	Cont.	Exp.	Cont.	t value df=38
Sp	5.80	5.90	3.90	4.06	0.08
Art	2.85	3.80	1.51	2.42	1.49
NS	2.60	2.95	2.01	2.04	0.55
//	3.05	2	1.57	1.69	-2.04*
X	1.10	1.40	0.91	1.60	0.73
Agr	1.10	1.30	1.12	1.08	0.57
N	1.10	1.05	1.07	1.11	-0.15
V	0.60	1	0.88	1.21	1.21
Prep	0.60	0.45	0.75	0.76	-0.63
?	0.30	0.45	0.57	0.60	0.81
Wo	0.20	0.40	0.41	0.61	1.22
T	0.30	0.20	0.66	0.52	-0.53

*Significant value of two tailed t test at the .05 level (2.02).

Table 4. Sum total of grammatical and orthographic errors in the posttest.

Group	Frequency	Mean	SD	t - value df=38
Exp.	269	13.45	5.66	2.18*
Cont.	357	17.85	7.03	

*$P \leq .05$, one tailed *t* value (1.68).

The data in Table 4 reveal statistically significant differences between the two means of composition errors of the two groups. The data show significantly better progress for the experimental group, indicating that these students committed significantly fewer errors than their counterparts in the control group. For a detailed investigation of the distinct grammatical and orthographic errors committed by both groups in the posttest, the following analysis was carried out.

Table 5 presents data for distinct types of grammatical and orthographic errors made on the posttest.

Table 5 shows that one of the error categories reflects a statistically significant difference at the .05 level, indicating that the experimental group made significantly fewer article (Art) errors than the control group. Also, the data reveal that the experimental group showed a marked decrease in the majority of other types of errors (e.g.: Sp, //, Agr, N, Prep, and Wo). However, this decrease was not statistically significant.

Figure 1 graphically shows the frequency of the grammatical and orthographic errors of the experimental and control groups in the posttest.

compositions were graded. Upon receiving the marked compositions, students were charged with interpreting the codes, correcting their errors, and rewriting the entire composition in correct form. Where lexical errors were concerned, written explanations were entered into students' compositions. As the study progressed, students monitored the frequency and recurrence of error types by referring to EASE. The grades assigned to students' compositions were: A = excellent, B = very good, C = satisfactory, D = poor.

In the control group, all corrections were marked on students' compositions. Students were required to incorporate these corrections into a rewritten version only. The experiment lasted for ten weeks. In the tenth week the posttest was administered.

The pretest and posttest for both groups were marked in accordance with the ECCO. Only the first eighty words of each composition of the pretest and posttest were marked and analyzed because some compositions did not exceed eighty words. An independent sample t test was used to test the hypothesis at 0.05 level of significance. Besides, a t test for two related samples was used to test the means of differences of each group on the pretest and posttest at 0.05 level of significance. In addition, an independent sample t test was used to test the means of differences of both experimental and control groups at 0.05 level of significance.

Results

Table 2 presents data of both groups: experimental and control.

Table 2. Sum total of grammatical and orthographic errors in the pretest.

Group	Frequency	Mean	SD	t - value df = 38
Exp.	402	20.1	5.81	
Cont.	418	20.9	8.73	0.34

$P \leq .05$, two tailed t value (2.02)

Table 2 shows that no significant differences exist between the two groups in terms of the grammatical and orthographic errors committed by the students in the two groups. However, the compositions were further scrutinized to identify distinct types of grammatical and orthographic errors committed by both groups in the pretest. Table 3 presents such information.

Table 3 shows that the insertion error category reflects a statistically significant difference at the .05 level, indicating that the experimental group made more errors in this category than the control group. Also, the data reveal that no significant differences exist among the other eleven types of errors.

Table 4 presents posttest data of combined experimental control groups.

4 - Instructional feedback

Feedback is indispensable if strategies of guided-learning and problem-solving are to be invoked by the student. Teachers systematically used error codes to alert students to the nature and location of errors. In so doing, the error codes served as a source of feedback to students.

Two instruments were used in LCCS. The first one is the ECCO that has been just described. The second instrument is EASE (Appendix B), which is a table that includes the symbols used in the ECCO. The students wrote down the number of each error type committed in each composition. This helped them monitor the frequency and recurrence of error types.

Writing composition was done in one class period, the implementation of problem-solving in another period, and the administration of the EASE to students in a third period.

Each period lasted for 45 minutes; ten minutes were needed to present the topic and to give outlines and helping vocabulary while the remaining thirty-five minutes were devoted to writing.

Data Collection and Analysis Procedures

In order to choose five topics in which the students (subjects of the study) can write their compositions, the researcher looked into their present textbook as well as their past EFL textbooks (Petra Series 1-6) and suggested 10 topics related to the learned material. These topics were given to 10 EFL teachers of the eleventh grade to choose only five of them for the purpose of the study. The five topics which were considered to be more appropriate to the students in terms of level of difficulty and the availability of background information were chosen and given to the students. One topic was assigned for the pretest and posttest; four others for the treatment. A writing period was given per week to each group. The students were not informed of their participation in an experiment. In the third week of the first semester, the pretest was administered. Students were asked to write fifteen lines using the present tense. During the pretest, the subjects were not allowed to use their dictionaries or ask any questions. The same procedures were followed in the posttest.

Upon collection of the pretest data, students in the experimental group received copies of ECCO and EASE. During the treatment periods students were asked to write on the assigned four topics. One period was assigned for writing and another for correction and rewriting activities. The exact procedures observed in the pretest and posttest were observed in the writing periods except that students were allowed to use their dictionaries and seek the help of their teacher and peers. In the correction and rewriting activity periods, the compositions of the experimental groups were systematically marked by means of ECCO. All of the grammatical and orthographic errors were identified and the

group while the other 20 were the control group. The two sections were randomly selected and given a writing pretest whose results revealed that no significant differences existed between the two sections in terms of their grammatical and orthographic errors.

Variables of the Study

The independent variable was the correction procedure (LCCS) while the dependent variable was the grammatical and orthographic errors in the compositions written by the subjects.

Treatment

The various phases of the treatment are described in Table 1.

Table 1. Experimental design.

Groups	Pretest		Treatment						Post-test	
	Lesson 1	Lesson 2	Lesson 3	Lesson 4	Lesson 5	Lesson 6	Lesson 7	Lesson 8	Lesson 9	Lesson 10
Experimental	T1	T2	X+R	T3	X+R	T4	X+R	T5	X+R	T6
Control	T1	T2	R	T3	R	T4	R	T5	R	T6

T = test or composition.
R = rewriting the composition and replacing incorrect grammatical, orthographic, and lexical errors with correct ones.
X = treatment (commencement and implementation of problem-solving/active-correction activities and administration of the Error Awareness Sheet (EASE) to students).

Lalande Strategy

As indicated earlier, Lalande Strategy consists of four components:

1 - Comprehensive error correction

A policy of total correction was followed. Unless all errors are identified, the faulty linguistic structures, rather than the correct ones, may become ingrained in the students' interlanguage system.

2 - Systematic marking of compositions

Students' compositions were scored systematically without exceptions.

3 - Guided-learning and problem-solving

Students' compositions were marked by the Error Correction Code (ECCO) (Appendix A). It is a list of symbols that represent different kinds of errors. For example, if a student commits a spelling error, the error will be underlined and the symbol "Sp" will be written above it. Such symbols give a student hints about the nature of his errors without giving him the correct form.

produced better and more refined compositions than those of the control group. Lalande concluded his study by stressing that "while selective correction of errors was certainly defensible in the development of speaking skill, the same cannot be said about writing skill. Unless all errors are identified, the faulty linguistic structures and lexical items rather than the correct ones, might become part of the learners' interlanguage system"[31].

It is noticed that little empirical data are available concerning the potential effects of the corrective feedback in L1 [32]; in the FL it is rarely discussed. The present study is an attempt in this direction; it tries to assess the effect of the corrective feedback on the quality of the writing products of FL learners.

The Problem of the Study

Most Jordanian high school students are unable to produce a writing passage which is free from various types of errors. Such passages are considered incomprehensible and erroneous by their teachers. EFL teachers and their students wish to reduce the errors by adopting a practical easy-to-use correction strategy. Lalande strategy, which is proposed in this study, is hoped to be fruitful in this area.

The Purpose of the Study

In light of the findings of research in the area of the effectiveness of feedback on students' compositions, this experimental study was undertaken to investigate the efficacy of the Composition Correction Strategy (LCCS) proposed by Lalande [32]. It was hypothesised that students treated with LCCS would commit significantly less ($\leq .05$) grammatical and orthographic errors in their compositions than those of the control group.

The Significance of the Study

The significance of the present study stems from the fact that it is an attempt to test the feasibility and efficacy of Lalande's strategy in correcting the compositions of Arab EFL high school learners, and its potentiality to help reduce various types of errors they commit when writing their compositions. It provides experimental evidence and support to the idea that corrective procedures can enhance the EFL learners' writing ability and improve the teaching situation of writing in our schools.

Method

Subjects

The study involved two sections of 40 male literary students in the eleventh grade in two separate public secondary schools in the city of Irbid; 20 students comprised the experimental

evaluators of and respondent to the written products of their students. In this capacity, teachers are the source of feedback [13-16]. In traditional writing instruction, where assessment consists of the assignment of a grade, the teacher's role as respondent is minimal. In such cases little if any positive effect of this practice will be left on students' writings [17]. Inconsistency and unevenness in evaluation by FL teachers, and even by the same teacher may contribute to their students' lack of writing proficiency [18-20].

Research in the field of L1 and FL writing assessment has shown that 'revision' contributes significantly to the development of the writing skill [21-24]. It is a complex process carried out with varying degrees of success depending upon the writer's competence and the effectiveness of the instruction received [25]. Revision should not be confused with editing [10]. Effective text revision requires the engagement of the writer, as well as a careful application of feedback practices which guide the writer to an awareness of the informational, rhetorical and linguistic expectations of the aduience within a specific discourse community [26]. Feedback is an important element in the process of revision. Kobayashi [27] makes a distinction between 'evaluative' feedback and 'corrective' feedback which focuses on the correction made by the readers. Little empirical data are available on the potential effects of the latter type. Cohen and Robbins [28] found out that teachers' correction of their university students was ineffective in reducing errors because of their inconsistent evaluation of their students' writings. Hendrickson [29] did not find significant effect of direct teacher correction of foreign students' lexical and structural errors on the writing proficiency of such students. He noted that peer correction or self correction with teacher guidance may have the desirable effect and save the teachers' as well as learners' time and efforts. Kulhavy [30] in reviewing studies on feedback, found out that feedback had its utmost effect on incorrect rather than correct responses. Lalande [31] conducted a study to test the effect of two correction techniques on the combined grammatical and orthographic correctness of compositions written by intermediate level students learning German as a foreign language. The first technique used with the control group incorporated the teacher's correction of all the errors found in students' compositions; then students were required to rewrite their compositions with the teacher's corrections. The other technique used with the experimental group consisted of four components:

1 - comprehensive error correction,
2 - systematic marking of compositions,
3 - guided-learning and problem-solving, and
4 - instructional feedback.

His findings revealed significant better effect of the second technique since students' compositions treated by this technique improved significantly; fewer orthographic and grammatical errors were committed by the experimental group. Students of this group

J. King Saud Univ., Vol. 9, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-15 (A.H. 1417/1997).

The Effect of a Corrective Feedback Technique on Reducing Nonnative-Speaking Students' Composition Errors

Oqlah M. Smadi
Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan

Abstract. Most high-school Jordanian students' compositions suffer from a large number of grammatical, lexical, and orthographic errors. Their teachers wish to reduce such errors and would like to know how to do it. This study is an attempt in this direction. It aims at investigating the efficacy of Lalande Composition Correction Strategy (LCCS) on reducing the grammatical and orthographic errors of high-school students in Jordan. Forty eleventh-grade students were selected; 20 comprised and experimental group and another 20 comprised the control group. The experimental group underwent a special treatment using LCCS for ten weeks. A pretest was given to both groups at the beginning of the study and a posttest at the conclusion of the experiment. The t-test was used to compare between the means of errors of both groups. The results revealed that the experimental group committed significantly fewer errors. The effect of LCCS was marked on article errors, spelling errors, and structure errors. Teachers are recommended to use it since it can help in developing their students' writing skill.

Introduction

Over the past two decades, researchers in the field of native language (L1) and foreign language (FL) learning have produced impressive products on the composing processes of L1 and FL learners. Part of this work has been on the incorporation of feedback in the revision of text and its effect on the quality of the writer's product [1]. FL teachers' feedback and intervention in writing instruction influences the final products of their students. Studies of teacher intervention and practices in L1 writing [2-4] and FL writing [5-11] indicate that certain forms of feedback affect students' writing products more positively than others. Process-oriented and collaborative models of writing instruction that feature teacher-student conferences and peer responses are prevailing more nowadays in L1 and FL writing instruction [15]. Yet in many FL settings teachers may still serve as the only audience for the texts produced by their students; they are the

J. King Saud Univ., Vol. 9, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp.1-15 Eng., 1-184 Ar., Riyadh (A.H. 1417/1997).

Contents

Page

English Section

Arabic Section

King Saud University Press

J. King Saud Univ., Vol. 9, *Edu. Sci.& Islamic Stud.* (1), pp. 1-15 Engl. & 1-184 Ar., Riyadh (A.H. 1417/1997).

Journal of
King Saud University

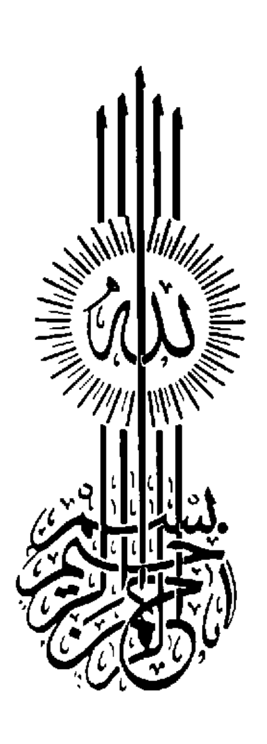
Volume 9
Educational Sciences &
Islamic Studies (1)

A.H. 1417
(1997)



King Saud University Press

P.O. Box 2454, Riyadh 11451, Saudi Arabia


الله
بسم الله الرحمن الرحيم

Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the University Libraries – King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their scholarly works based on research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English. And, if accepted for publication, may not be published elsewhere without the express permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the editorial board:

1). **Article:**

An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**

A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**

A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**

Letters to the Editor,
Comments and responses,
Preliminary results or findings, and
Miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**

A typewritten original manuscript (one side only) using A4 size paper, double spaced, along with two copies is required. All pages, including tables and other illustrations, are to be numbered consecutively. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. **Abstracts:**

Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**

Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.5 cm × 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color.

4. **Abbreviations:**

The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals* where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig. etc.

5. **References:**

In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in MLA entry form.

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g., [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article (in quotation marks), title of the periodical (underlined), volume, number, year of publication (in parenthesis), and pages.
Example:
[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Bain Child." Saturday Review, 45, No. 62 (1962), 2–23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book references* are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (underlined), place of publication, publisher, and year of publication.
Example:
[8] Daiches, David. Critical Approaches to Literature. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in on-line brackets.

It is not permissible to use any Latin terms as: op. cit., loc. cit., ibid., in the style described above.

6. **Content Note:**

A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are to be used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line which separates the content notes from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and Forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**

Authors will be provided fifty (50) reprints without charge.

9. **Correspondence:**

Address correspondence to: appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences)
P. O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.

11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage)

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 9, *Edu. Sci.& Islamic Stud.* (1), pp. 1-15 Engl. & 1-184 Ar., Riyadh (A.H. 1417/1997).

ISSN 1018 - 3620



Journal of King Saud University

Volume 9

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H. 1417 (1997)



University Press
King Saud University